

TESIS DOCTORAL



VNIVERSITATIS VALÈNCIA

TÍTULO:

**Los estudios de diseño gráfico: historia y memoria de los procesos de
enseñanza–aprendizaje.
(1980/1990 – 2000/2010).**

Doctorando: **Ignacio Igual Fornas**

Director: **Alejandro Mayordomo**

Co-Directora: **Concepción Daud Picó**

Facultad: **Ciencias de la Educación.**

Programa de doctorado en Educación.

Línea de investigación: Estudios Históricos, Políticos y Comparados de la Educación.

Itinerario: Reforma e innovación en el Sistema Educativo. Perspectivas históricas

Sub-línea: Génesis y evolución de la formación docente.

Depositada en OCTUBRE DE 2020

*"El pensar bien consiste: o en conocer la verdad o
en dirigir el entendimiento por el camino que conduce a ella.
La verdad es la realidad de las cosas, cuando las conocemos como son en sí
alcanzamos la verdad, de otra suerte caemos en el error".*

(Jaime Balmes. El criterio)

ÍNDICE DE CONTENIDOS DEL ESTUDIO.

1ª – PRIMERA PARTE – Introducción	8
1.1 – Descripción sintética.	12
1.2 – Justificación y motivaciones del proyecto.	15
1.3 – Marco teórico.	18
1.4 – Planteamiento de las hipótesis y preguntas de investigación.	20
1.5 – Objetivos de la investigación.	25
1.6 – Descripción de las delimitaciones del proyecto.	28
1.7 – Contexto del estudio.	35
1.8 – Establecimiento del estado de la cuestión.	37
2ª – SEGUNDA PARTE – Marco histórico	41
2.1 – Origen y evolución del diseño gráfico.	42
2.2 – De la LGE (1970) a la LOGSE (1990) La reforma educativa española.	44
2.2.1 – La ley general de educación de 1970 (LGE).	52
2.2.2 – Ley de ordenación general del sistema educativo de 1990 (LOGSE)	59
2.3 – Evolución histórica de las Enseñanzas de Artes Plásticas y el Diseño en el sistema educativo español.	65
2.3.1 – Referencias a las enseñanzas artísticas en la LGE de 1970.	74
2.3.2 – Referencias a las enseñanzas artísticas en la LOGSE de 1990.	77
2.3.3 – Respecto al acceso a la docencia en ambas leyes.	82
2.3.4 – Revisión de normativa legal. Planes de estudios de diseño gráfico.	91
2.3.5 – Revisión de la asignatura de Proyectos.	95
2.3.6 – Conceptos resumidos.	98
2.4 – Anotaciones sobre las Escuelas de Arte y Superiores de Diseño de la Comunidad Valenciana.	100
2.4.1 – L’Escola d’Art i Superior de Disseny d’Alcoi.	105
2.4.2 – L’Escola d’Art i Superior de Disseny de Castelló.	110
2.4.3 – L’Escola d’Art i Superior de Disseny d’Alacant.	114
2.4.4 – L’Escola d’Art i Superior de Disseny d’Oriola.	115
2.4.5 – L’Escola d’Art i Superior de Disseny de València.	115

3 – TERCERA PARTE – Marco Metodológico. _____	120
3.1 – Planteamientos de rigor metodológico. _____	135
3.2 – Definición de las variables según las hipótesis. _____	141
3.3 – Definición del proceso de selección de la muestra. _____	144
3.4 – Diseño y validación de los instrumentos de investigación. _____	151
3.5 – Desarrollo de la investigación. _____	177
3.6 – Preparación y organización. Trabajo de campo. Recogida de datos. _____	182
3.7 – Proceso de realización de las transcripciones. _____	189
3.8 – Proceso de análisis de contenidos de las transcripciones. _____	197
3.9 – Proceso de categorización y codificación. _____	198
3.10 – Descripción del software utilizado para el tratamiento de datos. _____	202
3.11 – Discusión de los datos obtenidos en el trabajo de campo. _____	205
3.11.1 – Punto de partida y visión general. _____	206
3.11.2 – Discusión de resultados por variables. _____	223
3.11.3 – Estudio de correlaciones entre categorías. _____	276
4 – CUARTA PARTE – Conclusiones. _____	291
4.1 – Respecto a las preguntas de investigación. _____	301
4.2 – Respecto a las hipótesis planteadas. _____	308
4.3 – Respecto a los objetivos secundarios. _____	312
4.4 – Posibles medidas a adoptar para la mejora de los estudios. _____	313
4.5 – Motivos de aplicabilidad de los resultados obtenidos. _____	314
4.6 – Balance final. _____	315
5 – Agradecimientos. _____	317
6 – Referencias. _____	318
7 – Bibliografía. _____	325

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I.	330
Anexo II.	332
Anexo III.	338
Anexo IV.	340
Anexo V.	347
Anexo VI.	368]

1ª – PRIMERA PARTE – Introducción.

A lo largo de las diferentes etapas y modificaciones que los estudios de diseño han sufrido en el desarrollo histórico, hay una constante que se ha mantenido en la estructura de su currículum: la importancia de las asignaturas de proyectos como columna vertebral responsable de transmitir los conocimientos técnicos que han de capacitar a los futuros profesionales de las diferentes disciplinas de diseño, y alrededor de la cual se articulan el resto de asignaturas como formación complementaria y necesaria para una completa profesionalización del alumnado.

En esta tesis abordamos el estudio de dos etapas de la historia de la asignatura de proyectos de diseño gráfico en la Escuela de Arte y Superior de Diseño de Valencia: los períodos comprendidos entre 1980 y 1990 por un lado, y entre el 2000 y el 2010 por el otro, con el objetivo principal de intentar mejorar la calidad de la docencia en el ámbito de las Enseñanzas Artísticas en la Comunidad Valenciana. Ambos segmentos coinciden con escenarios sociales, académicos y normativos singulares, que afectan a la trayectoria del alumnado que los cursó en su momento, y que posteriormente estructuró su vida profesional en alguna disciplina derivada de los conocimientos adquiridos en su etapa estudiantil.

El estudio que presentamos, explora la realidad de las condiciones en las cuales se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje en el entorno de los estudios de diseño gráfico, tratando de averiguar factores como la influencia que la formación inicial y el desarrollo profesional de los docentes tuvo sobre la eficiencia de los estudios, y en comprender la incidencia del resto de circunstancias que están presentes en los procesos docentes. Nuestro interés, al abordar este proyecto es tratar de definir las circunstancias que afectan a la calidad de la enseñanza observadas desde los diferentes aspectos que influyen en la misma.

Dado el carácter netamente profesionalizante de estos estudios, nos hemos propuesto

orientar el proyecto desde el prisma de la percepción que el alumnado tiene de su etapa de estudiante, y siempre en relación con su paso posterior a la vida profesional. Entendemos que la formación es fruto de diversos aspectos relacionados con la adquisición de conocimientos: la formación inicial y las competencias profesionales de los docentes, las metodologías aplicadas por los profesores, los medios disponibles, las relaciones inter-alumnado, inter-profesorado, el reconocimiento social, la validez de los estudios, etc. Basándonos en el principio de que dicha percepción está directamente vinculada a la actuación de los docentes en la carrera cursada y a las condiciones ambientales en las que esta se desarrolla, de su valoración se deriva la eficiencia de la información recibida y las posteriores consecuencias en la vida profesional de los egresados.

Hoy en día, de todos los profesionales del diseño que trabajan en España con proyección nacional, e incluso internacional, una buena parte pertenece a alguna de las generaciones que se formó en las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos durante la década de los ochenta, en etapas anteriores y posteriores; o en las Escuelas de Arte y Superiores de Diseño, en la primera década de este siglo y hasta la actualidad. Todos ellos y ellas controlan, de una u otra forma, los diversos niveles del mercado de la comunicación gráfica, el diseño de productos de uso cotidiano, el diseño de moda o el interiorismo.

Aun con la importancia que el trabajo de los docentes y profesionales del ámbito del diseño tiene para la comunidad y para la economía de un país, hablamos de un colectivo relativamente desconocido para la sociedad española. Los diseñadores se preparan para mejorar la vida de las personas. Para mejorar el entorno vital del ser humano, para hacerlo más amigable, confortable o acogedor. Se instruyen para hacer más agradables, útiles y bellos los objetos que los humanos manejamos en nuestro día a día. Se forman para que las personas se sientan más identificadas y más cómodas con su indumentaria. Pero sobre todo se preparan

para crear la comunicación visual entre la colectividad, una comunicación imprescindible para el desarrollo económico y social de una comunidad.

El propio término “diseño gráfico” no es entendido por el gran público que no identifica con claridad dónde se aplica y dónde se reconoce en el entorno inmediato que nos rodea. No obstante, hay diseño gráfico en la práctica totalidad del contexto en el que se mueve la humanidad: en los envases que manejamos, en los impresos que leemos, en la ropa que usamos, en la televisión o el cine al que asistimos, en los rótulos que observamos, en los anuncios que percibimos e incluso en los políticos que aceptamos o rechazamos.

Tras estos creativos del diseño, suele haber en gran medida una labor docente propia de las Escuelas Superiores de Diseño, sobre todo en etapas anteriores a la década de los noventa del siglo pasado, cuando el diseño gráfico era todavía dibujo publicitario, cuando esta actividad era incluso más desconocida que actualmente, y las facultades de Bellas Artes de todo el país no se habían percatado todavía de unos estudios que, ya por aquel entonces, conseguían altas tasas de inserción laboral entre sus egresados.

El ejercicio profesional de diseño es una actividad económica relativamente reciente. Antes de la década de los 80 del siglo XX sólo se hablaba de diseño en términos de modernidad. La así denominada “movida de los 80” trajo a España esta y otras modernidades que desde hacía tiempo ya se manejaban fuera de nuestras fronteras. No queremos decir con ello que en nuestro país no se estudiara o no se ejercieran profesionalmente actividades creativas y productivas relacionadas con el diseño. Ocupaciones derivadas de la llegada de la revolución industrial, y que los artistas plásticos europeos, de la primera mitad del siglo XX, manifestaron a través de proyectos educativos como la Bauhaus en Alemania, el Instituto de Cultura Artística o los Talleres Superiores de Arte y Técnica en Rusia. Lo que sí es cierto es que estas actividades profesionales se expresaban bajo denominaciones alejadas del patronímico “dise-

ño”, tales como dibujo publicitario, decoración, figurinismo o producto, pero todas ellas se estudiaban en los mismos centros educativos.

Ahora bien, ante la tesitura de pretender medir de alguna forma, entre otros aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, la influencia de la labor docente de un colectivo dedicado a la formación de profesionales creativos del diseño, debemos plantear correctamente el enfoque idóneo para lograr resultados fiables y reconocibles.

Es necesario explicar que el fin de esta investigación no es la evaluación de la labor docente de los profesionales de la educación en el ámbito del diseño gráfico; para ello sería necesario tener en cuenta consideraciones de carácter económico, político, socio-cultural, etc. que escaparían completamente de los objetivos que esta investigación persigue abordar.

Concretamente se trata de estudiar si los conocimientos adquiridos se acercaban a la vida profesional con la que se enfrentó el estudiante de ambas etapas una vez finalizados los estudios. Para ello, se han diseñado instrumentos de investigación que tienen entre sus objetivos establecer si dichos conocimientos sirvieron de ayuda a la hora de superar obstáculos propios de la práctica profesional en años posteriores; si existieron metodologías didácticas percibibles o si estas evolucionaron; si los medios para la docencia fueron adecuados en las dos etapas estudiadas; si la formación ha mejorado en consonancia con el acceso a la información debido a los avances tecnológicos; y si el reconocimiento social de estas profesiones ha aumentado en el transcurso del tiempo, acorde a la evolución de niveles educativos superiores.

1.1 – Descripción sintética.

Para llevar a cabo este proyecto era necesario crear un diseño de investigación que recogiera todos los pasos a dar para generar el constructo de la investigación, sin perder de vista el mantenimiento de los estándares de fiabilidad y validez propios de una exploración naturalista.

Nuestro diseño de investigación se inicia con la observación de ciertas situaciones educativas manifiestamente mejorables en la práctica docente, dentro del ámbito del diseño en la Comunidad Valenciana. De esta percepción partió el problema que se plantea en esta investigación, y a raíz de este, se definieron las hipótesis y los objetivos que persigue el estudio. Así pues, en su correspondiente apartado, fijaremos los primeros y desarrollaremos en profundidad las conjeturas de las cuales partimos.

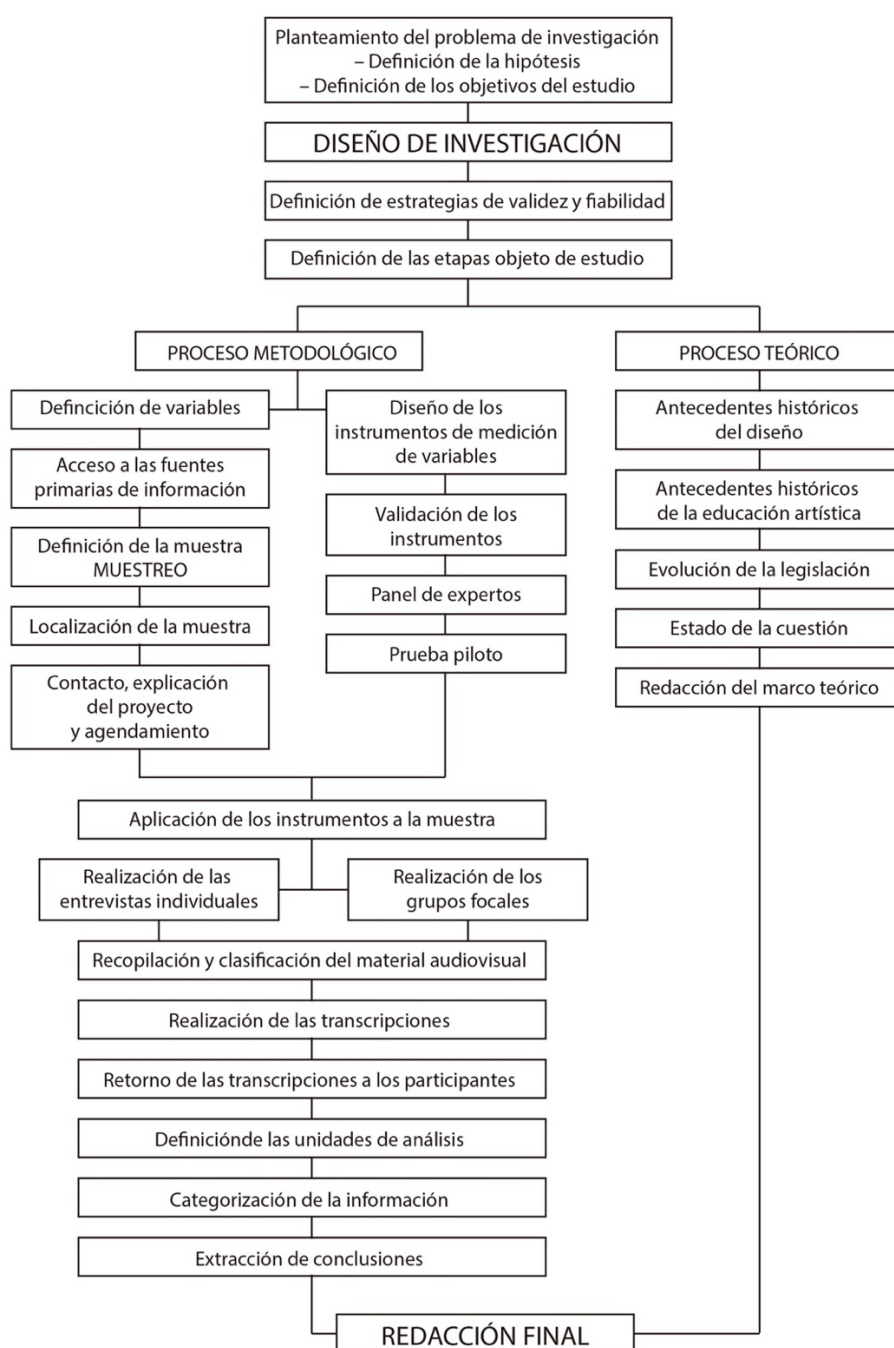
Una vez identificadas las metas, procederemos a confeccionar el plan de trabajo que habremos de seguir.

El programa comienza con la definición de las estrategias de validez que se habrán de adoptar para garantizar la fiabilidad del proyecto durante el propio desarrollo del mismo, y a partir de estos supuestos se concretarán las etapas del esquema general. De esta forma, se inician dos procesos paralelos: por un lado, investigar y recabar información para construir el marco teórico; y por otro, proponer las bases metodológicas que definen el modelo de investigación a seguir.

Como punto de partida para la comprensión del proyecto, en el primer itinerario se llevó a cabo la investigación histórica en diferentes sentidos: en primer lugar para establecer los antecedentes propios del concepto “*diseño*” que manejamos hoy en día; en segundo lugar para entender la evolución de la educación artística dentro del sistema educativo público español; y finalmente para descubrir los aspectos legislativos propios de los estudios de diseño

que los han regulado en el transcurso del tiempo, desde sus orígenes hasta la actualidad. Así pudimos establecer el estado de la cuestión y redactar el propio marco teórico.

Así, se han desarrollado los trabajos que nos han permitido finalmente abordar la redacción definitiva del proyecto, y que podemos entender siguiendo las fases que se detallan en el siguiente esquema:



Como se puede observar, el segundo procedimiento se dividió a su vez en dos vertientes: la definición de variables del estudio y el acceso a las fuentes de información, a partir de las cuales podríamos localizar y establecer la muestra; y el diseño y validación de los instrumentos de medición que habrían de aplicarse a ella.

Por tanto, en el marco metodológico haremos un recorrido por los procesos seguidos para determinar el tipo de investigación llevada a cabo y de las características que la definen; identificaremos las variables del proyecto en relación con la hipótesis explicada y concretaremos los pasos dados para asegurar la validez de la metodología empleada y de los instrumentos diseñados y aplicados en la recolección de los datos. Referencias que posteriormente serán categorizadas y analizadas para extraer las conclusiones finales.

Describiremos pormenorizadamente la evolución del trabajo de campo, presentando las grabaciones y las transcripciones resultantes del mismo como material de estudio; describiremos el establecimiento de las unidades de análisis, las categorías creadas a partir de ellas y del procedimiento llevado a cabo para analizarlas en función de los objetivos del proyecto.

Finalmente expondremos las conclusiones derivadas del trabajo realizado y de cómo estas pueden llevarnos a sugerir aspectos de mejora que se puedan adoptar, para ofrecer a la comunidad educativa un camino a seguir que pueda suponer un aumento de la calidad de los estudios de diseño en la Comunidad Valenciana.

1.2 – Justificación y motivaciones del proyecto.

El desempeño profesional en materia de diseño gráfico es una actividad que está íntimamente relacionada con la capacidad creativa de quien la práctica, pero también exige de manera imprescindible contar con grandes aptitudes y habilidades técnicas e instrumentales para poder mantenerse en un mercado altamente competitivo.

Hemos mencionado con anterioridad la responsabilidad que los educadores de estos estudios asumen con su labor docente y la relativa invisibilidad que la profesión de diseño gráfico tiene para la sociedad en general. Estos aspectos ya configuran de por sí un buen motivo para justificar una investigación, y podrían entenderse, de hecho, como el punto de partida que motiva la necesidad de este investigador por averiguar las causas que producen esa falta de reconocimiento, tanto de docentes como de profesionales, con el fin de promover posibles soluciones.

Otro motivo importante para abordar este proyecto viene determinado por la trayectoria vital del propio investigador, por la experiencia acumulada en el transcurso de los años en contacto directo con el fenómeno a estudiar. Se formó en diseño gráfico en la década de los ochenta, ejerciendo como profesional de esta disciplina durante más de veinte años en diversas empresas, agencias y estudios, en la Comunidad Valenciana y en el extranjero. Posteriormente comenzó su trayectoria docente en las Escuelas de Arte y Superiores de Diseño. Todas estas circunstancias le permiten observar el fenómeno de estudio desde un punto de vista privilegiado, lo que conlleva poder establecer correlaciones entre situaciones y contextos que de otra manera sería muy difícil precisar.

El problema de investigación detectado genera así incertidumbre en el investigador que deriva en un estado de intranquilidad, que sólo puede resolverse a través de la compren-

sión de la realidad, lo cual en sí puede entenderse ya como un criterio de validez objetivo para justificar la realización de este proyecto. Valor (2006) lo explica así:

Se trata de condiciones objetivas, por tanto, en la medida en que no son creadas por la subjetividad, sino dadas a la subjetividad (...). Son condiciones objetivas, en consecuencia, porque pertenecen no al sujeto, sino al medio en el que el sujeto se desenvuelve. Al hablar de irritación y tranquilidad o satisfacción en el contexto de la investigación tenemos que dejar de pensar en sentimientos generados por la subjetividad y pensar más bien en signos que se refieren a condiciones del medio en el que vivimos. (p. 178)

Por tanto, no debemos suponer que la investigación aquí presentada puede estar contaminada por sesgos de subjetividad –dada la implicación y cercanía del investigador a las situaciones y procesos estudiados–, antes, por el contrario, los propios sentimientos de proximidad provocan la necesidad de actuar en base a procesos objetivos y contrastables en la exigencia de comprender dicha realidad.

Por un lado, desde nuestra perspectiva podemos conocer de primera mano ambas vertientes del proceso de enseñanza-aprendizaje –discente y docente–. Ello nos permite detectar aspectos mejorables y determinar fórmulas más o menos apropiadas para abordarlos. El acceso a las fuentes primarias de información en cada uno de los segmentos temporales estudiados, queda garantizado por los antecedentes académicos y docentes del investigador. Y por los mismos motivos, conocemos, al haberlos vivido en primera persona, los cambios legislativos que afectaron a estas titulaciones, y ese conocimiento nos proporciona una perspectiva empírica de las transformaciones sufridas por estos estudios a lo largo del tiempo.

El permanente contacto directo con las reformas soportadas por los estudios de diseño en los últimos veinte años, permite la observación de los problemas que han persistido en el transcurso de este período, y de la observación de los problemas se derivan dudas, que a

su vez configuran la necesidad de investigar. Pierce (1988, citado en Valor, 2006) lo describe con mucha claridad:

(...) se trata, en primer lugar, de una duda efectivamente vivida por el agente en primera persona, una duda que lo acompaña y que no puede obviar o dejar de lado; en segundo lugar, la duda no determina acción alguna, sino que, por el contrario, deja en suspenso toda acción futura en el seno de una falta de resolución; en tercer lugar, es vivida como un estado de inquietud, insatisfacción e irritación en el que el individuo no quiere mantenerse. (p.176)

Son todos estos, factores determinantes para elegir el tema de esta tesis. Hernández, Fernández, Baptista, (2007) aseguran: “Es evidente que, cuanto mejor se conozca un tema, el proceso de afinar la idea será más eficiente y rápido” (p. 4).

En resumen: el tema elegido corresponde a los intereses del investigador, tenemos acceso a las fuentes de información y todas ellas son manejables desde los conocimientos del autor sobre el contexto en que se desarrollaron los fenómenos a indagar. Para Eco (1992), todos ellos son criterios válidos para elegir un tema de investigación.

Por otro lado, profundizar en las circunstancias que rodean un fenómeno determinado para entenderlas, es la única forma de proponer soluciones a un problema detectado. El propio Valor afirma: “Sin problemas ni se puede iniciar la investigación ni se puede continuar, dado que en tal caso nuestra búsqueda carecería de rumbo y el destino final estaría sin determinar. Por eso se dice coloquialmente que el problema incorpora su solución” (p.176).

Hasta aquí los motivos. Sin embargo, la justificación principal de esta investigación reside en la utilidad que la misma pueda tener para la comunidad educativa en el ámbito de la enseñanza de las disciplinas del diseño, dada la intención principal de mejorar la calidad de

estas titulaciones. No obstante, existe otro criterio de justificación así mismo importante para abordar este proyecto, concretamente nos referimos al principio de novedad que toda investigación debe respetar. Tal vez parte del problema de invisibilidad que estos estudios sufren, haya que buscarlo precisamente en la ausencia de investigaciones realizadas sobre las percepciones y medición de la utilidad y eficiencia docente a través del estudio de sus contenidos, metodologías y medios, puesto que todas las fuentes consultadas se estructuran en torno a cuestiones históricas y/o administrativas. Entendemos que la innovación conlleva la utilidad y, desde esta perspectiva, pensamos que penetrar en el conocimiento del origen de los problemas afrontados por los profesionales, que en su día se formaron como diseñadores gráficos, nos permitirá establecer aspectos de mejora en la estructura organizativa, en el currículo y en las características y formación de los docentes. Ello puede derivar en beneficio del resto de estudios de singularidades semejantes, y en consecuencia en el de toda la comunidad educativa. De ahí que consideremos su utilidad.

1.3 – Marco teórico

Propondremos así, en el marco teórico, una serie de hipótesis en las que se basarán los objetivos del proyecto. Pero también necesitamos manifestar las limitaciones que enmarcan el estudio con el fin de entender el escenario en el que se desarrolla y, partiendo de este entorno, profundizar para comprender su realidad. Pensamos que si queremos aportar veracidad a una idea o a un concepto es necesario conocer la realidad de su ámbito. Lo anunciábamos al principio de esta tesis: sin prejuicio de entrar en consideraciones morales, religiosas o políticas, creemos que el conocimiento de la situación de las cosas de manera objetiva es una forma correcta de establecer el contexto del estudio. Por ese motivo hemos abordado esta reali-

dad desde diferentes prismas, para lograr establecer el estado de la cuestión desde el cual parte el presente trabajo de investigación.

Por un lado, debemos conocer el origen y evolución de la actividad de diseño gráfico para entender su entorno. Por otro lado, debemos comprender la evolución de la educación española, y en concreto en materia de educación artística, como origen de los estudios actuales de diseño gráfico. Y también necesitamos comprender la evolución del acceso a la docencia de los enseñantes, que son quienes tienen la responsabilidad de formar a los profesionales del diseño gráfico.

Para establecer correctamente el marco teórico, hemos indagado en la bibliografía disponible en base a estas dos líneas de trabajo: la primera tiene como finalidad establecer el origen de cómo el concepto de *diseño gráfico* se ha implantado en la sociedad actual; la segunda persigue fundamentar la evolución del sistema educativo español desde principios del siglo XIX hasta principios del siglo XXI, para establecer los orígenes e historia de estas enseñanzas con la finalidad de contextualizar la investigación posterior con mayor fidelidad, y situar el entorno cultural y sociológico que dichos estudios han tenido a lo largo de la historia. Profundizaremos también en las normativas que regularon el acceso a la función pública de los docentes implicados en estas enseñanzas en las diferentes etapas, con el fin de ser conscientes de los cambios sufridos en las condiciones exigidas con respecto a los conocimientos profesionales de aquello que debían enseñar y finalmente haremos una inmersión en los antecedentes históricos de los centros dedicados a la docencia del diseño en la Comunidad Valenciana.

1.4 – Planteamiento de las hipótesis y preguntas de investigación.

Se han mencionado anteriormente las características que definen e identifican los estudios de diseño en general como singulares, en comparación con otras enseñanzas que tienen entre sus objetivos curriculares el desarrollo de la capacidad creativa de los estudiantes, como vía para alcanzar las metas académicas que se les plantean. En el caso que nos ocupa, el objetivo de las enseñanzas de diseño, es formar profesionales capacitados para moverse y progresar en un mercado altamente competitivo y en constante transformación y actualización. En este contexto nos planteamos las hipótesis y surgen las preguntas que deben dar respuesta al problema que motiva la presente investigación. Hablamos de unos estudios que responden a una vocación claramente profesionalizante, en unas disciplinas profesionales con un gran peso para la economía de una comunidad, por tanto: ¿por qué no tienen el reconocimiento social que merecen?, ¿realmente se está formando a los futuros profesionales con los medios y con las metodologías correctas?, ¿qué peso tiene la formación inicial de los docentes en la eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿hemos mejorado realmente con las transformaciones normativas de las titulaciones?.

Explicación del problema de investigación.

Todas estas incógnitas determinan la formulación del problema que deseamos indagar, y para entenderlo debemos hacer la siguiente reflexión: si la calidad de los estudios que se imparten fuera la correcta,

- *Primero*, el reconocimiento académico debería estar a la altura de esa calidad.
- *Segundo*, las decisiones administrativas de dotación serían acordes con ese reconocimiento.
- *Tercero*, la eficiencia de los estudios, fruto de las decisiones administrativas, generaría profesionales satisfechos con sus estudios y seguros de sí mismos en el mercado.

- *Cuarto*, estos profesionales promoverían el reconocimiento social necesario para dar prestigio a su actividad.
- *Quinto*, el reconocimiento social de la actividad derivaría en una mayor demanda de estos estudios, por una parte, y en una mejora de las condiciones profesionales por otra.

Y así se cerraría un círculo que, en realidad, no tiene un inicio y un final, puesto que unos fenómenos son consecuencia de otros y a su vez son la solución de los siguientes. En definitiva, para que se produzca una mejora en la cadena de circunstancias en la que se encuentran inmersas estas enseñanzas, tal vez promover acciones desde los procesos docentes en las aulas no sea el fin, pero sí puede suponer el principio y el medio para avanzar hacia un futuro más próspero. Al mejorar los procesos didácticos, mejoraríamos la calidad de estos estudios, y así volveríamos al principio de este apartado donde preconizábamos los beneficios que obtendríamos si la calidad educativa fuera la correcta.

Planteamiento de las hipótesis.

A partir del problema expuesto podemos proponer hipótesis para abordarlo desde una perspectiva que consideramos apropiada.

Las hipótesis se encuentran estrechamente vinculadas con el problema de investigación. De hecho, surgen de su seno pues al iniciar la formulación del problema empiezan a generarse algunas hipótesis de trabajo que se modifican al avanzar el proceso de construcción del conocimiento. (Rojas, 2013, p. 133)

Por lo tanto, las hipótesis de las que partimos en este proyecto son las siguientes:

- Si logramos averiguar la percepción de los usuarios sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, con respecto a la utilidad de sus estudios, podremos detectar los aspectos que deben ser mejorables en dicho proceso.

- Si estudiamos la evolución de los procesos docentes desde dos segmentos temporales que representen dos realidades claramente diferenciadas social y normativamente hablando, podremos determinar los aspectos de avance o de deterioro de estos estudios.
- Si mostramos dónde están los factores que originan el problema detectado, tal vez podamos lograr que se tomen las decisiones correctas para comenzar a solucionar dicho problema.

Planteamiento de las preguntas de investigación.

Necesitamos averiguar la importancia de ciertos factores que intervienen en todo proceso educativo para poder discernir los aspectos en los que habría que intervenir para mejorarlos.

Factores como la trascendencia del hecho de que el docente cuente con los conocimientos didácticos y con la experiencia necesaria en la profesión, que debe transmitir a sus alumnos: ¿es correcto que un profesor de diseño gráfico no haya creado nunca un proyecto profesional?, ¿qué no haya defendido nunca una campaña o un trabajo profesional frente a un posible cliente?, ¿es posible ser eficiente en la enseñanza de una profesión desde un punto de vista meramente teórico, sin contar con conocimientos empíricos?

Elementos como el peso que tienen las relaciones entre estudiantes como generadoras de conocimientos y actitudes profesionales extracurriculares: ¿se puede ser profesional del diseño gráfico sin relacionarse con tus pares, sin compartir experiencias, sin interesarse por los progresos técnicos o las tendencias del mercado?, ¿es la relación surgida de compartir experiencias en la vida estudiantil, un buen punto de partida para adquirir actitudes necesarias en la vida profesional?

Causas como el acceso a los medios necesarios para adquirir los conocimientos que la profesión va a exigir a los estudiantes: ¿se puede aprender a ser un diseñador gráfico profesional sin contar con los sistemas informáticos que se utilizan en el mercado?, ¿se puede ser

creativo sin tener acceso a la información de la realidad del mercado, sin bibliografía, sin fuentes de información?, ¿se puede aprender y ejercer una profesión que se transforma y se reinventa día a día, sin tener una actitud de permanente crítica del mercado, y la inquietud de necesitar estar a la orden de esas transformaciones?, ¿se promueven esas actitudes e inquietudes desde las aulas?

Factores como la importancia del reconocimiento social, académico y político para estudiar y para ejercer profesionalmente con dignidad: ¿es importante el valor de una titulación para prestigiar unos estudios?, ¿es necesario el prestigio académico para ser reconocido socialmente?, ¿son factores que dignificarían una profesión desde el respeto a la formación obtenida por los que la ejercen?, ¿ayudaría a solucionar problemas endémicos de esta profesión como el intrusismo profesional, cada vez más patente?, ¿habría que comenzar a educar a la sociedad y a las administraciones sobre el valor del buen diseño, y la importancia de preservarlo?.

Todas estas preguntas son las que transmitiremos a la muestra a través de nuestros instrumentos de investigación, y son estas incógnitas las que hemos intentado resolver con nuestro trabajo para responder también a las hipótesis de investigación formuladas anteriormente.

Hemos decidido abordar el objetivo de este estudio desde la visión del usuario del servicio, para establecer diferentes aspectos de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta decisión se justifica porque la hemos considerado una herramienta realmente útil para concretar decisiones de mejora de la propia calidad del servicio prestado. Salvador (2005, citado en Martínez, García y Quintanal, 2006) considera la opinión del usuario o receptor del proceso de enseñanza-aprendizaje una pieza clave para evaluar la calidad del servicio:

[...], una de las opciones a la hora de evaluar la calidad del servicio universitario se

basa en la *satisfacción de las expectativas de los usuarios*. El aspecto básico en el que se apoya este criterio es el convencimiento de que se alcanzarán elevados niveles de calidad si se cubren las expectativas de los usuarios; es decir, su interés se centra en los criterios subjetivos de los clientes, los cuales proporcionan información acerca de las características o atributos que emplean los usuarios para evaluar la calidad. Desde este enfoque, el objetivo consistiría en adaptar el servicio a las necesidades y demandas de los clientes, lo que nos llevaría a tener que aportar los recursos y capacidades disponibles en la institución universitaria para alcanzar dicho fin. (p. 185)

También hemos considerado de vital relevancia establecer los aspectos que tienen que ver incluso con otros componentes, vinculados a las relaciones interpersonales profesor–alumno, alumno–alumno y entorno académico–entorno sociocultural, como matices intervinientes en la eficacia de la enseñanza. Cada vez con mayor pujanza se está entendiendo, entre la comunidad educativa de los estudios superiores, la necesidad de abandonar viejos planteamientos docentes a favor de conceptos educativos más desarrollados y efectivos que ya se vienen aplicando en niveles inferiores con excelentes resultados. En este sentido, se entiende el proceso educativo como un conjunto de agentes y fenómenos que forman parte integral de dicho proceso. El propio alumno y sus experiencias previas extraescolares, puede y debe obtener conocimientos de las propias relaciones con sus compañeros y con sus profesores. Es lo que Vigotsky (1896-1934) denominaba la *zona de desarrollo próximo*, en esta teoría el alumnado y sus interacciones adquieren un papel clave en su propio aprendizaje. Zabalza (2003, citado en Leiva, 2011; Martínez et al., 2006) afirma al respecto: "(...) lo que la universidad y los profesores universitarios podemos dar a nuestros estudiantes es ese plus de aprendizaje y desarrollo formativo que ellos no podrían adquirir por sí solos" (p. 215).

Por último, hemos estimado necesario indagar en la problemática con que el alumnado se pudo encontrar a la hora de superar sus estudios en relación a su paso posterior a la actividad profesional. Conocer y comparar las experiencias individuales de quienes las han vivido en persona, es imprescindible para poder sugerir soluciones a un problema determinado. Valor (2006) sugiere que, si logramos transformar una situación problemática y desconocida en una situación determinada y comprendida, lograremos fijar los obstáculos que impiden que una realidad ambigua fluya positivamente hacia una solución consensuada. Mediante el razonamiento de una investigación objetiva, podremos establecer relaciones significativas entre diferentes hechos, experiencias y actitudes hasta encontrar un significado realmente resolutorio del problema que hemos planteado.

En definitiva, hemos trabajado en la creencia de que, conociendo la percepción del usuario sobre la utilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje para el desempeño profesional, podremos proponer mejoras en los procedimientos docentes. Mejoras en relación con la formación y características del profesorado de la materia de proyectos. Mejoras en los medios puestos al alcance de los estudiantes. Mejoras en el fomento de las relaciones entre los propios discentes, y entre discentes y docentes. Mejoras también en relación con el reconocimiento social y político de la actividad de diseño gráfico.

1.5 – Objetivos de la investigación.

En aras de la claridad del estudio, es importante establecer con la suficiente precisión el propósito principal que persigue el proyecto. Por ello, el objetivo básico de esta investigación es el de contribuir, con la experiencia de los participantes en el mismo, y con la del propio investigador, a mejorar, si cabe, la calidad de los estudios artísticos impartidos por las

Escuelas de Arte y Superiores de Diseño de la Comunidad Valenciana, a partir del ejemplo del Diseño Gráfico.

Se trata de un objetivo que busca, ante todo, ayudar a resolver los problemas de investigación expuestos anteriormente, a través del conocimiento de los contextos en los que se desarrollaron estos estudios.

Lo presentamos con total claridad para evitar, por una parte, posibles desviaciones del problema que se pretende resolver, y por otra, para sentar un concepto coherente con las conclusiones que podamos extraer al final del trabajo (Hernández et al., 2007; Rojas, 2013).

Para lograrlo, hemos examinado las características de la disciplina de diseño gráfico en la Comunidad Valenciana a partir del ejemplo de la Escuela de Valencia, como centro de referencia de estas titulaciones, y por el que pasaron la totalidad de los profesionales seleccionados para formar parte de la muestra de esta tesis.

Objetivos secundarios.

No obstante, en la consecución de esta meta, pondremos de manifiesto una serie de situaciones que configuran en sí mismas los objetivos secundarios de este proyecto, a saber:

– Dar visibilidad y reconocimiento, a un colectivo de profesionales docentes que con su labor abrieron las puertas del mercado profesional a los diseñadores gráficos actuales.

– Poner de manifiesto la trayectoria de la formación inicial y el desarrollo profesional en las enseñanzas de las Artes Plásticas, a través de las diversas legislaturas que han marcado el ritmo de crecimiento de estos estudios, desde unas enseñanzas artísticas básicas, hasta unas titulaciones superiores en diseño.

– Evidenciar la importancia de los estudios de Diseño Gráfico en la composición del tejido que forman los diseñadores valencianos, que en su etapa formativa pasaron por las aulas de las escuelas de arte.

– Concienciar de la necesidad de adoptar una serie de pautas o aplicar algunos consejos para hacer que la mejora de la efectividad de los estudios de diseño, pueda convertirse en una realidad de cara al futuro.

– Mostrar la realidad de una profesión, la de diseño gráfico, habitualmente ignorada o menospreciada por la sociedad y por las administraciones.

Para abordar coherentemente estos propósitos, hemos determinado estudiar los contextos desde diferentes enfoques, de forma que en conjunto nos den un conocimiento de la realidad de los mismos, con respecto al problema concreto que queremos resolver. Nos hemos centrado, por tanto, en seis facetas para analizar. Estas facetas se han establecido para concretar la utilidad de los estudios cursados, en relación directa con el acceso a la profesión para la que se formaron, y siempre desde la percepción de los componentes de la muestra sobre las propias experiencias.

Los aspectos que expondremos a continuación se traducirán más adelante en las variables dependientes del estudio, en las que nos hemos centrado durante la fase de recogida de datos y en las dimensiones que las definen.

– La primera faceta observada, se concentra en descubrir cómo percibió la muestra la etapa estudiantil, desde sensaciones generales e interpersonales con sus propios compañeros; se trata de establecer la utilidad de la relación entre pares como entorno para el aprendizaje, como plataforma para la generación de conocimientos en base a la propia iniciativa.

– La segunda faceta, busca la percepción de los encuestados sobre sus profesores, como especialistas profesionales, como docentes y como personas. Conocer las relaciones entre ellos mismos, entre los alumnos y los docentes, nos dará una visión del ambiente que se respiraba en las aulas, y si este contribuyó o no a la adquisición de saberes.

– La tercera faceta, se preocupa de comprender la opinión de los titulados respecto a las metodologías, los contenidos y los medios con que contaron para adquirir los resultados del

aprendizaje en la asignatura de proyectos, dado que son cuestiones que condicionan directamente la efectividad de unos estudios, y sin cuya comprensión sería imposible establecer la utilidad de los mismos.

– La cuarta faceta, trabaja la forma en que se realizó la transición entre la etapa estudiantil y la profesional, y si existió una brecha significativa entre ambas situaciones. Es sin duda el aspecto determinante de la validez de unos estudios profesionalizantes, puesto que precisamente por ello se está formando a los egresados.

– La quinta faceta examinada, descifra la opinión de los participantes con respecto al reconocimiento social, académico y político de la carrera cursada y de la profesión a la que se dedican. Es una reflexión sobre el esfuerzo realizado y la proyección en su propia actividad.

– La sexta y última faceta estudiada, es una oportunidad para reconocer la realidad de una profesión casi siempre ignorada, que se caracteriza por su permanente estado de convulsión tecnológica y conceptual, por su sensibilidad y fragilidad ante cualquier cambio social o económico, pero también por su importancia en el tejido industrial en donde se desarrolla.

Todos estos aspectos nos han de permitir alcanzar el objetivo principal de este proyecto, determinando si la formación recibida y el modo de actuar de docentes, discentes, administración y sociedad han sido relevantes o no lo han sido, para dotar a los profesionales del diseño gráfico de aquellos matices, aptitudes y características, como valor añadido, que les permitan alcanzar niveles de excelencia profesional.

1.6 – Descripción de las delimitaciones del proyecto.

Como ya hemos mencionado, la investigación propuesta, se ha centrado en un ámbito específico del diseño, en una disciplina determinada, en una zona geográfica concreta y en un

centro delimitado: el diseño gráfico, en la asignatura de proyectos, en la Comunidad Valenciana y en la Escuela de Arte y Superior de Diseño de Valencia.

Las delimitaciones del campo de investigación en el que hemos trabajado, y la ubicación del problema estudiado, viene dada por diferentes aspectos que nos gustaría explicar para la comprensión general del proyecto. Aspectos relacionados con especificar los conceptos delimitantes del tema, ubicar el estudio en un área geográfica concreta, definir el porqué de los componentes de los grupos indagados, explicar los límites temporales en los que nos hemos movido y situar el problema con respecto a aspectos históricos, académicos o normativos (Rojas, 1976).

Delimitaciones conceptuales.

Desde el punto de vista conceptual, los motivos para esta elección son varios: por una parte, se trata de la especialidad de diseño más extendida y más solicitada por el alumnado, ello conlleva ejemplos a citar respecto a profesionales, trabajos concretos, aspectos visuales, etc. más variados y más conocidos que aquellos citables en otras disciplinas. Por otro lado, al abordar el diseño gráfico como elemento central del estudio, tendremos mejor y mayor acceso a estudios históricos, publicaciones, profesionales en activo, docentes, etc. que han ofrecido mayor fiabilidad y grado de saturación a los datos obtenidos en nuestros sondeos.

La elección de la asignatura de proyectos viene dada también por varios motivos: en primer lugar, partiendo de la base de que estamos indagando en unos estudios de carácter profesionalizante, esta asignatura ha sido siempre la columna vertebral del currículo de estas titulaciones, es en ella donde se debe enseñar y aprender la profesión, y es en ella también donde los docentes con formación específica en su especialidad tienen mayor cabida y razón de ser, por tanto la influencia de la formación inicial del docente es más alta y más detectable. En segundo lugar, es la asignatura a partir de la cual se suelen establecer los vínculos entre el

alumnado como punto de partida para experiencias de aprendizaje extracurriculares. El tercer motivo es que, al ser la asignatura central del currículo, todas las demás versan alrededor de ella, y, por tanto, los recuerdos de los individuos que componen la muestra sobre su experiencia en ella tienden a ser más vívidos. El cuarto motivo para la elección de la asignatura de proyectos, como objetivo de estudio en este trabajo, tiene que ver con los aspectos reglamentarios y estructurales de esta titulación: como se verá, los dos segmentos temporales en los que hemos indagado, responden a dos reglamentaciones diferentes.

En el primer período, el título que se obtenía era Diplomado en la especialidad de Dibujo Publicitario, la carrera constaba de cinco cursos académicos más el trabajo de reválida, y no tenía carácter superior; los dos primeros cursos tenían un perfil común a todas las especialidades de diseño, si bien ya se contemplaban algunas asignaturas de especialización, pero la asignatura de proyectos estaba presente en los tres últimos cursos. En el segundo período, la titulación que se impartía había cambiado a Estudios Superiores de Diseño, equivalentes a todos los efectos a Diplomatura Universitaria; constaba de tres cursos académicos más el trabajo final, pero la asignatura de proyectos se daba en los tres cursos, de primero a tercero.

Esta circunstancia determina que las peculiaridades del profesorado en uno y otro período deben responder a las mismas necesidades docentes y profesionales, y al mismo tiempo equilibra ambos períodos para poder ser estudiados desde los mismos parámetros, sin que la diferencia en la duración de los estudios suponga un problema para este trabajo de investigación.

Delimitaciones geográficas.

Centrar el estudio en la Comunidad Valenciana y en la Escuela de Valencia, responde a motivos de circunscripción abarcable para el desarrollo de nuestro proyecto, en cuanto a

posibilidades del investigador y plazo de realización. Pero el motivo principal se debe a que centrarnos en esta institución nos ha permitido acceder a los archivos de ambos períodos de estudio, en una escuela que ha marcado la trayectoria y la evolución de estas especialidades en nuestra comunidad. El centro al que aludimos, es además el referente más claro de los profesionales incluidos en el estudio, y los resultados obtenidos de ellos serán susceptibles de ser extrapolados a otras instituciones educativas de características semejantes del resto del territorio comunitario.

Definición de los participantes en la investigación.

La definición de los componentes que han formado cada grupo de trabajo, tiene que ver con la necesidad de abordar el tema desde diferentes prismas, con la intención de entender la mayor cantidad de realidades posibles. A un estudio de corte cualitativo, le correspondía una muestra que representase los diversos escenarios que se produjeron en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de forma que en la recolección de datos quedaran reflejadas todas las realidades que los participantes en la investigación pudieran aportar (Arias y Giraldo, 2011).

Ello ayudaría, a alcanzar el punto de saturación teórica de datos necesario para dar validez al constructo, toda vez que teniendo en cuenta todas estas realidades podríamos recoger información suficiente con respecto a los objetivos del estudio, y permitiría también el contraste de los hallazgos entre los componentes de la muestra (Valles, 2002).

Necesitábamos estudiar el fenómeno desde el punto de vista de los egresados, cuyas percepciones son las que han determinado la base de esta investigación. No obstante, necesitábamos contar con participantes que pudieran aportar esa visión diversa de una realidad concreta. La primera etapa estudiada (la década de los años ochenta del siglo XX) se caracterizaba por la interdisciplinariedad de especialidades, de forma que el alumno podía, dentro del ámbito global del diseño gráfico, ir encontrando su camino en disciplinas adyacentes e ínti-

mamente relacionadas, como la fotografía o la ilustración. Esto nos daba la oportunidad de contemplar esa pluralidad de experiencias que perseguíamos. Por ello, se ha seleccionado una muestra con una serie de casuísticas y perfiles levemente diferentes, de manera que habiendo pasado todos ellos por las mismas aulas, en las mismas circunstancias y compartiendo las mismas relaciones interpersonales, sus coyunturas personales les permitieran aportar información sobre diversas realidades en torno a los mismos fenómenos.

Así pues, se ha seleccionado para el conjunto de la muestra a colaboradores que estudiaron dibujo publicitario como regla general, pero entre ellos se puede encontrar a un colaborador que se decantó por la ilustración en el último año de carrera y otro que hizo lo propio, pero con fotografía. También necesitábamos un nexo de unión entre ambos segmentos temporales estudiados, por ello incluimos en el grupo la participación de un colaborador que estudió en la primera etapa y también en la segunda, y durante el tiempo intermedio ejerció como profesional durante muchos años. Esto nos ha permitido tener una opinión paritaria de los dos tramos que ha servido de elemento comparador. También nos interesaba contar con la aportación de un docente que actuase como elemento de confirmación o refutación de ciertos aspectos del estudio relacionados con el enfoque del docente y del discente. Por tanto, seleccionamos para el estudio a un componente de la muestra que fue primero alumno y posteriormente accedió a la plaza de profesor. Todos ellos, sin embargo, cumplen con el requisito de haber realizado sus estudios y posteriormente convertirse en profesionales del diseño gráfico.

Similares requisitos dictaron las decisiones que se adoptaron para la segunda etapa a estudiar, no obstante, en esta ocasión hubo que prescindir de la elección de un docente que hubiera formado parte del alumnado con anterioridad a su acción como enseñante. Los motivos son obvios, si tenemos en cuenta la cercanía del segundo período de estudio al momento actual, y la escasísima posibilidad de acceso a la docencia que estas carreras han tenido en los

últimos veinte años; simplemente resultaba imposible encontrar un candidato/a que se ajustase a las variables establecidas para la selección de la muestra. Lo mismo ocurrió con las otras perspectivas descritas: dado que el currículo de los estudios superiores de diseño imperantes en esta fase temporal no ofrecía flexibilidad en la especialización de los egresados, y por tanto todos se circunscribieron al ámbito del diseño gráfico.

Delimitaciones temporales.

A nivel temporal, nos hemos ceñido a dos etapas de una década cada una de ellas, porque consideramos que es tiempo suficiente como para englobar una generación de estudiantes que hayan compartido las mismas experiencias académicas, sociales y políticas, y por tanto puedan aportar sus percepciones respecto a lo vivido. Por otro lado, un período de diez años, es lo suficientemente corto como para garantizar un estatus estable con respecto a plantillas de profesorado, planes de estudio, currículo, normativas y otros factores, que permiten el estudio de los fenómenos acaecidos en un ámbito concreto, sin estar demasiado expuestos a la aparición de variables intervinientes que puedan producir un sesgo importante en la investigación.

Los dos períodos estudiados responden a dos momentos históricos en esta evolución, que, por sus características, deben dar respuesta a la hipótesis planteada en esta investigación.

Delimitaciones históricas, académicas y normativas.

La primera etapa, comprendida dentro de la década de los años 80 del siglo XX, ofrece unas circunstancias específicas que determinan su validez para el constructo de la investigación: se trata del final de una situación normativa que se venía manteniendo desde el real decreto del 1963, que organizaba los estudios artísticos y con ellos las condiciones que debía reunir el profesorado de los mismos. Es una década en la cual estudió un buen número de los

profesionales del diseño gráfico que forman el tejido profesional hoy en día, lo cual los convierte en adecuados para formar parte de la muestra de esta tesis; y, por último, se trata de individuos que cuentan con la edad y con la experiencia profesional suficiente como para aportar su madurez, sensaciones y recuerdos dentro de los parámetros que se ajustan a esta investigación.

Tras esta década, se inicia una etapa de transición, de los estudios de diseño que habría de transformarlos completamente. Con la aprobación de la LOGSE (Ley Orgánica General de Sistema Educativo) de 1990, se modifican completamente los planes de estudio, los niveles académicos –con la aparición de los Estudios Superiores de Diseño–, la organización de los centros, la duración de las carreras y, por supuesto, las condiciones de acceso a la función docente del profesorado; lo cual supondrá, en el transcurso de la década de los noventa, un cambio definitivo en la forma de abordar la docencia en las asignaturas de proyectos de las diferentes disciplinas de diseño que la nueva ley recoge.

A consecuencia de la aparición de esta nueva situación, se definió la segunda etapa que esta investigación debía estudiar: la primera década del siglo XXI. Este segmento temporal ofrece unas características apropiadas para dar respuesta a la hipótesis planteada. Por un lado, hemos dejado pasar un período –el de los años noventa– que podríamos denominar de asentamiento, o incluso de afianzamiento, de los nuevos planes de estudio, y de las nuevas características y formas docentes del profesorado en la materia de proyectos. Por otro lado, se trata de una etapa que se encuentra lo suficientemente lejana como para ofrecer una población de interés que cumpla con las variables independientes necesarias para conformar la muestra de este estudio.

Confiamos en que el resultado de la investigación llevada a cabo, en base a la asignatura de proyectos de diseño gráfico, pueda ser aplicado de manera fiable a cualquier otra disciplina del diseño. De forma que las conclusiones de este trabajo, puedan servir para mejorar

la totalidad de unos estudios que están orientados a formar a los profesionales. Unos profesionales que, con su creatividad y sus conocimientos técnicos, tienen la responsabilidad de ayudar al ser humano a completar su vida como individuo integrante de una sociedad. Una sociedad en la que la comunicación a través de todo aquello que nos rodea es, a fin de cuentas, la clave de la convivencia.

“Al fin y al cabo somos lo que hacemos para cambiar lo que somos” (Galeano, 2008); los diseñadores crean o modifican aquello que nos hace ser lo que somos: diseñan nuestra vestimenta, organizan nuestro entorno, dan forma a los objetos de uso diario o crean de forma efectiva los mensajes que nos informan cada día.

1.7 – Contexto del estudio.

El ejercicio profesional del diseño gráfico es una ocupación que ha ido siempre de la mano de las actividades relacionadas con la comunicación, la publicidad y el marketing. Como generador de la comunicación comercial entre los seres humanos, supone también una pieza clave en la economía de mercado en la cual se basa la sociedad de consumo. Sin comunicación no hay difusión, sin difusión no hay venta, sin venta no hay comercio y sin comercio no hay industria, por tanto, estamos refiriéndonos a un ámbito de la actividad humana que, aun no siendo básico, es sin duda imprescindible para la supervivencia del estilo de vida actual de la sociedad en general.

Para hacernos una idea del peso que estas actividades profesionales tienen actualmente en la economía de un país, podemos citar un sólo dato: tomando como ejemplo un año como el 2013, solamente el mercado de la publicidad a nivel nacional, movió durante ese período en cifras globales cerca de 10.500 millones de euros (Infoadex 2014), de los cuales se estima que la intervención de un profesional del diseño y la comunicación gráfica se sitúa en

cerca del veinte por ciento. En un campo de acción como el de la comunicación gráfica y la publicidad, generar un volumen económico de 2.100 millones de euros, significa que los creativos responsables de ello han de demostrar día a día una gran profesionalidad y capacidad para el trabajo para el que se han formado.

En este contexto hemos desarrollado esta investigación. Sin embargo, es necesario explicar el punto de vista desde el cual se ha abordado el problema a indagar: la percepción del interesado en el proceso de enseñanza-aprendizaje como receptor y usuario final del producto fruto del proceso.

Para entender este principio, no podemos olvidar que el factor profesionalizante es el aspecto más determinante de la finalidad última de la enseñanza superior en comparación con los niveles educativos básicos. La profesionalización es aquello que justifica la propia existencia de la enseñanza universitaria: formar a profesionales competentes en un ámbito determinado de la actividad humana. Leiva (2011) afirma:

Por otro lado, el objetivo o fin primordial de la enseñanza universitaria es, a grandes rasgos, la consecución de la óptima preparación de los profesionales del futuro. Siendo esto así, resulta evidente que, para conseguir el logro de tal propósito, un factor clave será la calidad docente: sin profesores competentes la universidad no podría conquistar sus metas al no poder transferir, mejor dicho, no poder ayudar a construir de forma adecuada el conocimiento. Por lo tanto, debemos considerar que el profesor ocupa un papel fundamental como referente en los nuevos diseños evaluativos de calidad universitaria. (p. 171)

No olvidamos, sin embargo, la existencia de investigaciones basadas en la medición de la eficacia docente directamente relacionada con la eficiencia de la enseñanza, que exploran la efectividad de la docencia considerando el acto de enseñanza en sí como un binomio de

proceso-producto, (Gage, 1983; Winne y Marx, 1977, citados en Villa, 1985). Sin embargo, como afirma Villa (1985), aunque reconoce esta relación como verdadera, también demuestra que existen estudios que concluyen que las investigaciones desarrolladas bajo el paradigma de proceso-producto no han ofrecido resultados concluyentes y replicables como para afirmar que se puede establecer la eficacia de la enseñanza basándose exclusivamente en la eficiencia docente, (Shavelson y Demsey, 1976, citados en Villa, 1985).

Sin perder de vista estos resultados, podemos defender no obstante, el correcto enfoque de la presente investigación, si entendemos que la intención general no está en la evaluación de la labor docente en sí misma –aspecto fundamental y único en el que se han basado los trabajos antes mencionados–, sino en el estudio del resultado de un proceso de enseñanza-aprendizaje en el cual la acción docente sólo es una parte del resultado; más aún si entendemos que este estudio, basado en la percepción de los receptores del producto, se centra principalmente en el desempeño profesional resultado de la actividad docente y de las características de una etapa estudiantil.

1.8 – Establecimiento del estado de la cuestión.

Durante las últimas tres décadas, para llegar a lo que hoy son las Escuelas de Arte y Superiores de Diseño, las titulaciones, los planes de estudios, los currículos, los contenidos y las normativas reguladoras de los propios centros, han cambiado radicalmente su estructura y su organización. Concretamente han pasado por cuatro transformaciones diferentes. De los conocidos como planes del 63 se pasó a impartir ciclos formativos de grado superior, enmarcados dentro de la normativa de secundaria. De aquí a los denominados estudios superiores, equivalentes a diplomaturas universitarias, que, aun siendo estudios superiores, siguieron manteniendo el estatus anterior. Finalmente pasaron a impartirse los títulos superiores de di-

seño equivalentes al grado universitario, regulados a caballo entre el ISEA-CV y la Consellería de Educación, con las exigencias propias de los estudios medios sumadas a las de los estudios universitarios.

En esta convulsión, las características del perfil del profesorado que imparte la disciplina de proyectos ha ido también modificándose completamente para adaptarse a cada una de las fases descritas, y a las diversas legislaciones bajo las cuales se han ido regulando estos estudios.

Ahora bien, la clave determinante de la decisión de estudiar dos períodos diferentes de la trayectoria de la especialidad de diseño gráfico se encuentra en dos aspectos fundamentales. El primero de ellos lo determina el cambio de la legislación que se produjo con la promulgación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990. Al reconocer por fin las enseñanzas artísticas como estudios superiores, esta ley supuso un cambio radical en la situación del profesorado de la asignatura que nos ocupa, y la formación inicial exigible para el acceso a la función docente deja de centrarse en la profesionalidad para decantarse por la mera titulación académica. Esto sin duda modificó la eficiencia del proceso de aprendizaje con respecto a la adquisición de unas aptitudes profesionales. Desde su mismo origen, estos estudios han estado siempre estructurados alrededor del proyecto, como columna vertebral de unas titulaciones claramente profesionalizantes y herederas de la tradicional transmisión de conocimientos, habilidades y saberes entre maestro y aprendiz. Un maestro que se supone versado en la realidad del mercado correspondiente a cada especialidad.

El segundo aspecto fundamental que determina el estado de la cuestión desde el cual partimos, lo encontramos en las transformaciones tecnológicas sufridas en la profesión de diseño gráfico durante la década de los noventa del siglo XX. Por resumirlo de alguna forma, podemos afirmar que durante este período se pasó de un mundo analógico a un mundo digi-

tal. Este cambio afectó de manera radical a todos los aspectos que tienen que ver con el ejercicio de esta profesión. Hasta tal punto, que todos los profesionales que no fueron capaces de asumir esta transformación, en tan corto período de tiempo, simplemente sucumbieron ante las exigencias de los nuevos tiempos. Desde el acceso a la información, hasta la ejecución de todos y cada uno de los procesos necesarios para llegar al producto gráfico acabado, se vieron modificados en su totalidad, a consecuencia de la evolución fulgurante de las nuevas tecnologías. Desaparecieron procesos que antes eran largos, complicados y gravosos; se digitalizó la fotografía; se informatizó y particularizó el trabajo productivo; y en consecuencia desaparecieron industrias que hasta entonces eran imprescindibles. Empresas como las fotocomposiciones, las fotomecánicas, los laboratorios de revelado fotográfico, los estudios de fotografía profesional, las imprentas tradicionales, y un largo etcétera de procesos que paulatinamente fue asumiendo el propio diseñador a través de su propio escritorio. Como consecuencia, las exigencias del mercado modificaron también las necesidades de habilidades y capacidades de los diseñadores. Esta situación, junto con el progresivo abaratamiento de los equipamientos informáticos, provocó una auténtica diáspora de pseudo-profesionales aparecidos de la nada que se dedicaron, y se dedican, a ejercer labores de diseño gráfico sin ninguna formación académica; simplemente por el dominio de algunos programas informáticos puestos a su alcance.

Ante este estado de cosas, no es pues descabellado suponer que la necesidad de docentes conocedores de esta realidad se hace, si cabe, más patente en el segundo período de estudio que en el primero. Sin embargo, es un hecho, que la modernización de los medios tecnológicos en el ámbito académico, siempre va muchos pasos por detrás de la actualidad de la calle; y esto se agrava exponencialmente conforme se acelera el ritmo de transformación de la tecnología. Por tanto, son aspectos que hay que tomar en consideración también, para determinar las conclusiones de este estudio.

Como consecuencia de todo lo expuesto, la década de los 80 del siglo XX y la primera década del siglo XXI, resultan sustancialmente significativas para analizar los acontecimientos más recientes en la historia de estos estudios, precisamente por los cambios explicados, tanto en el ámbito legislativo con respecto al acceso a la docencia y a los propios estudios, como los tecnológicos y profesionales entre ambos períodos.

Por tanto, la decisión de establecer la década de los 90 como una fase de transición entre ambos segmentos, tiene como finalidad permitir que los cambios y transformaciones explicados pudieran asentarse y afianzarse como definitivos, y permitieran así generar la suficiente perspectiva entre contextos para poder estudiar sus similitudes y diferencias de manera significativa. O, dicho de otro modo: la década de los ochenta ofrece unas circunstancias académicas, docentes, profesionales y sociales, relevantemente diferentes de las de la primera década del siglo XXI. Parecía por tanto lógico, centrar el análisis de esta tesis en estos dos momentos históricos para alcanzar el punto de saturación de datos que diera validez al constructo de la presente investigación.

Si bien este estudio profundiza en otros aspectos que influyen de manera decisiva en la efectividad del proceso de aprendizaje, el dato referido a la experiencia y la formación inicial en la profesión que se pretende transmitir, entre unos y otros docentes, ha de ser, por fuerza, de gran peso en la eficacia de estos estudios. Máxime teniendo en cuenta que estamos hablando de unas titulaciones netamente profesionalizantes, y que buena parte de los profesionales, que detentan actualmente los principales puestos de responsabilidad en el diseño gráfico profesional, tanto en la Comunidad Valenciana como en el resto del país, pasaron en un momento u otro de su etapa formativa por las aulas de las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos, hoy denominadas Escuelas de Arte y Superiores de Diseño.

Por estos motivos, hemos planteado una investigación basada en el estudio de casos, centrados en un muestreo de diferentes tipologías de exalumnos, que participaron en el proceso de enseñanza-aprendizaje durante los períodos estudiados.

Conociendo las opiniones de ambas generaciones de estudiantes, sus éxitos o sus logros profesionales, sus opiniones sobre su etapa de formación, sus impresiones sobre los estudios que realizaron y cómo influyeron en sus trayectorias vitales, sabremos qué debemos esperar de las generaciones formadas en un futuro inmediato. Si averiguamos qué desempeño profesional y qué dominios pedagógicos esperan los discentes de sus profesores, para formarse como buenos profesionales del diseño para el futuro, tendremos la oportunidad de mejorar de alguna manera la calidad de la docencia del diseño gráfico en esta comunidad.

2ª – SEGUNDA PARTE – Marco histórico.

En el presente capítulo haremos un repaso por los diferentes aspectos históricos que han afectado al propio sistema educativo español y más concretamente a los estudios de diseño en las diversas épocas y legislaciones en el transcurso del tiempo.

Abordaremos matices relacionados con las normas reguladoras de los estudios en general en el sistema educativo español, desde la perspectiva de acceso a la docencia de los enseñantes y de las características que debían reunir, en relación a los estudios de diseño gráfico en las diferentes normas para concretar finalmente en la asignatura de proyectos.

Por último, realizaremos un repaso por el origen y evolución histórica de los centros educativos existentes en la Comunidad Valenciana para mejor entender su estado actual y el que las regulaba en el primer periodo objeto de este estudio.

2.1 – Origen y evolución del diseño gráfico.

Para revisar los orígenes del concepto “diseño” que actualmente se maneja, para referirse a actividades creativas orientadas a desarrollar, mejorar, hacer más agradable, útil, personalizable y reconocible el entorno humano, debemos remontarnos a los movimientos artísticos que se dieron en Europa en la primera mitad del siglo XX, concretamente en el período de entreguerras; herederos a su vez, de otras corrientes artísticas surgidas a finales del siglo XIX que cristalizaron en el movimiento Arts & Crafts, asociado principalmente al arquitecto, diseñador y activista político William Morris (Ramírez et al. 2005), y a otros destacados artistas prerrafaelitas como el poeta John Ruskin, el pintor Burne-Jones o el arquitecto Philip Webb. Entre sus postulados destacaba la negación sistemática del maquinismo industrial, el retorno y puesta en valor del trabajo manual y artesanal, la recuperación y conservación de los oficios artísticos, la regeneración del hombre a través de la artesanía o el respeto y reconocimiento del creador sobre la impersonalidad y el mal gusto de la fabricación industrial. La derivación lógica de este movimiento artístico-social fueron las corrientes posteriores conocidas como el Art Nouveau o el Modernismo. Campi (1987) afirma: “La repercussió internacional de la Society serviria per a divulgar i posar en pràctica les teories estètiques de Ruskin i Morris, constituent, en definitiva, la palanca de llançament de l’Art Nouveau” (p. 53).

Hay que añadir a esto la consecuencia social que se asocia al incremento de la producción seriada a nivel industrial. Tal fenómeno obligará a modificar el mapa demográfico de los países, con un intensivo éxodo de la población rural hacia zonas urbanas industrializadas, para proporcionar la mano de obra que el nuevo contexto socio-económico exigía cada vez con mayor pujanza. Esto, añadido al desarrollo de las comunicaciones, haría que las condiciones de vida de la población en general, se vieran definitivamente modificadas.

En este caldo de cultivo surge, sin embargo, la dicotomía de seguir las necesidades económicas de la industria olvidándose de consideraciones estéticas, visuales, e incluso éticas, o buscar un camino que preserve los valores culturales en las nuevas producciones. Al amparo de esta última, se produce la reacción que facilitará la evolución de los movimientos de reforma de las Artes Plásticas en Europa a finales del siglo XIX y durante la primera mitad del XX, para conciliar el conflicto existente entre las artes y la nueva tecnología.

En consecuencia, los movimientos artísticos que se manifestaron a través de proyectos educativos como la Bauhaus de Walter Gropius, el Instituto de Cultura Artística de Vasily Kandinsky o los Talleres Superiores de Arte y Técnica de Aleksandr Ródchenko durante la primera mitad del siglo XX, supusieron el origen del concepto de diseño que reconocemos hoy en día (Campi, 1987).

Fue sin duda en contextos tales donde cristalizó una forma de entender el resultado de la revolución industrial decimonónica, aplicada desde planteamientos creativos para acercarlos al ser humano como objetivo y usuario final del producto industrial. Una producción fruto de la revolución industrial que en su momento forjó la base de la economía de la sociedad occidental que conocemos hasta nuestros días.

Mientras en Europa y en Estados Unidos se manejaban estos conceptos y se evolucionaba hacia un mercado industrial y comercial preocupado por agradar y satisfacer al consumidor, en España se atravesaba un período convulso de guerra civil y posterior dictadura que nos mantuvo alejados de cualquier evolución social, cultural e incluso económica.

Esto no quiere decir, sin embargo, que las actividades profesionales relacionadas con el concepto de diseño no se desarrollaran en este país, si bien a un ritmo de evolución y de pregnancia en la sociedad mucho más ralentizado que en el resto de nuestro entorno político y social. Profesiones como dibujo publicitario, decoración, figurinismo o producto, deben su origen a denominaciones anteriores clasificadas por Víglietti (1959) como *Artes alfareras*,

carpinteras o metálicas para el producto; *Artes de la indumentaria* para el figurinismo o *Artes gráficas* para el dibujo publicitario. Todas ellas se encontraban contextualizadas dentro de las denominadas Artes Aplicadas –también consideradas en su momento como Artes útiles en contraposición a las Artes Bellas– y se podían estudiar en los mismos centros educativos herederos del proceso de evolución que estudiaremos a continuación.

2.2 – De la LGE (1970) a la LOGSE (1990) La reforma educativa española.

Desde muy antiguo se sabe del poder transformador –y para ciertos sectores dogmatizador– de la educación en la masa social. A veces como medio de progreso, como fuente de felicidad y auto-realización del individuo, y otras veces como método para manipular, para aleccionar o para influenciar en la opinión de la ciudadanía con fines más o menos éticos y/o democráticos.

Es por esto que los dirigentes de todas las épocas y de todos los colores han otorgado a la educación un papel predominante en sus procesos de gobierno. De manera que, en diversas ocasiones, la historia ha sido testigo de sangrantes tiras y aflojas, idas y venidas en un claro intento de utilización de un bien tan importante para el ser humano como es la capacidad de saber, de aprender y de criticar, para fines partidistas o intereses particulares. Tal es el caso del estado español.

La necesidad de organizar la instrucción pública de manera sistemática tiene diferentes orígenes y épocas, y es consecuencia de muy diversos pensamientos e influencias.

El sistema público de educación comienza a gestarse en España de forma más o menos sistemática con la Constitución de 1812 nacida de las Cortes de Cádiz. En su título IX desgrana en seis artículos (del 366 al 371) la ordenanza que establecerá las Escuelas de Primeras Letras: “En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras

letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles” (Art. 366). Pero también recoge la primera referencia a la educación en las artes de que se tiene referencia: “Asimismo se arreglará y creará el número competente de universidades y de otros establecimientos de instrucción, que se juzguen convenientes para la enseñanza de todas las ciencias, literatura y bellas artes (Art. 367).

De la mano del poeta y político liberal Manuel José Quintana se elabora en 1813 el llamado *Informe Quintana* del cual emanará un año más tarde el *Dictamen y Proyecto de Decreto para el Arreglo general de la enseñanza pública* de 1814 y después, ya en 1821 el *Reglamento general de Instrucción Pública*.

El Informe Quintana defendía la enseñanza estatal pública, general y gratuita. Organizaba el sistema escolar en tres niveles: la primera enseñanza, para impartir en escuelas municipales dependientes de las diputaciones provinciales y con maestros contratados para tal tarea sin ninguna formación reglada; la segunda etapa que se impartiría en las llamadas “universidades de provincias” para instruir en las ciencias, las matemáticas, la literatura y las artes y con la intención de servir de preparación para los estudios superiores; finalmente la tercera enseñanza que se impartiría en las “universidades mayores” que ofrecerían diversas carreras para la formación de profesionales que ocuparían los puestos de relevancia de la sociedad del momento. Hay que destacar que, desde el principio de la regulación ya se contemplaba la inclusión en el sistema escolar de la enseñanza privada, en todos los niveles mencionados (Escolano, 2002, p. 19).

Pero tal vez fuera el florecimiento del pensamiento de la Ilustración del siglo de las luces el que ofrezca un origen más claro y razonable a la necesidad de instruir al pueblo en aras del progreso y del desarrollo individual y colectivo de la sociedad.

En este siglo [XVIII] no faltan en España elementos o rasgos conformes claramente con los del espíritu y la mentalidad ilustrada. Pongamos por caso la defensa y aliento de la actitud crítica, la apertura a las ideas nuevas, los cambios en los valores, la secularización, etc.; o la llamada, a veces muy firme, a utilizar los poderes creadores del racional-empirismo; o la declarada adhesión a posiciones cargadas de optimismo y fe en el progreso y la felicidad pública; actitudes, en fin, que confían en los beneficios de las clases y de los saberes útiles. Y en todo, siempre, la educación; como bien, como provecho, como reforma, como servicio. Es decir, la educación como origen de benefactores logros para los hombres y los pueblos, o como fuente de utilidad y rendimiento económico y social; la educación como campo necesitado de renovación y eficacia, y la educación como logro para todos y deber de atención pública. (Mayordomo y Lázaro, 1998, p.18)

Podemos considerar, por tanto, que el primer intento serio de organizar un sistema público de educación, nace con un marcado carácter liberal y continuista de la Ilustración española, con pretensiones como la centralización del estado o el fomento del libre comercio, la agricultura y la industria. Pero todas estas aspiraciones de construir una nueva sociedad, no son posibles sin un nuevo concepto de la educación impregnado de ese pensamiento liberal y del sentimiento político de nación propio de la revolución francesa. Una concepción basada en tres aspectos básicos:

- a) que la instrucción elemental fuera para todos los miembros de la nación;
- b) que fuese la nación la que determinara los fines de la educación y los planes de estudio para su concreción legal;
- c) que la organización del sistema educativo fuera independiente del arbitrio de los sucesivos gobiernos. (Puelles, 2011, p.34).

Nobles y ambiciosas aspiraciones, sin duda, pero que, en la realidad, no tuvieron prácticamente efecto, al menos en el estado español. En nuestro país, la historia nos ha dotado de una larga tradición de normas, leyes, reales decretos, parches, reformas y contra-reformas que llega incluso hasta nuestros días. Veamos, a modo de resumen, los principales acontecimientos sufridos por nuestro sistema público de enseñanza (Puelles, 2011. Vega, 1997. Milito y Groves, 2013. Berengueras y Vera, 2015)

CUADRO 1. DESCRIPCIÓN DE HITOS HISTÓRICOS EN LA LEGISLACIÓN ESPAÑOLA EN EDUCACIÓN

FECHA	HITO
1812	Promulgación de la Constitución de las Cortes de Cádiz.
1813	Publicación del <i>Informe de la junta creada por la regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de la Instrucción Pública</i> . Conocido como el Informe Quintana que sentará las bases de la futura norma educativa.
1814	Surge el <i>Proyecto de decreto para el arreglo general de la enseñanza pública</i> . Que completa y perfecciona el Informe Quintana y pone de manifiesto la necesidad de establecer un sistema educativo nacional.
1821	Se promulga el <i>Reglamento General de Instrucción Pública</i> . Norma efímera que algunos autores consideran como el germen de la primera ley general de educación española.
1857	Se promulga la Ley Moyano, de 9 de septiembre, primera ley de educación española, que incorpora los aspectos de inspiración liberal de 1821 y transforma el sistema educativo nacional en estatal con la creación del Ministerio de Fomento, responsable de la educación en todo el territorio.

	Esta ley tuvo una vigencia de más de cien años, y fue desarrollándose con numerosos reglamentos en el transcurso del tiempo.
1868	Se produce la revolución que inicia el sexenio democrático y posteriormente la Primera República. Se proclamaba la libertad de enseñanza. Derogación de la ley Catalina que había permitido el control casi absoluto de la enseñanza primaria a la iglesia católica.
1873	El Ministerio de Fomento de la I República, promulga los decretos de los días 2 y 3 de junio para la reforma de los estudios universitarios y de segunda enseñanza.
1876	Francisco Giner de los Ríos y otros colaboradores fundan la Institución Libre de Enseñanza (ILE) tras ser expulsados de la universidad por las autoridades en los primeros meses de la Restauración borbónica. Comienza un periodo de dualidad pedagógica entre las reformas retrogradadas del régimen y los logros e innovaciones de la ILE y posteriormente del Instituto-Escuela, sobre todo en la formación de los docentes de la educación secundaria. Esta situación se mantendría hasta la II República.
1918	El Partido Socialista Obrero Español (PSOE) aprueba en su XI Congreso dos documentos en materia de educación, obra de Lorenzo Luzuriaga: “Bases para un Programa de Instrucción Pública” y el “Proyecto de Ley de Instrucción Pública”. Estos escritos sentaron las bases en materia de educación de la futura Constitución de 1931, promulgada en el primer bienio de la II República.
1931	Proclamación de la II República. Durante la breve etapa del Gobierno Provisional se encarga al Consejo de Instrucción Pública la redacción de

	una ley general de educación que nunca llegaría a ver la luz. La figura más destacada de este periodo fue Fernando de los Ríos, a la sazón Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes.
1936	Alzamiento nacional y comienzo de la guerra civil. Se inicia una etapa de desmantelamiento sistemático de la educación mantenida en la II República. Etapa caracterizada por la lucha por el control de la educación entre el Nacional-catolicismo liderado por la Iglesia y el Nacional-sindicalismo propio de la Falange española.
1938	Ley de Reforma de la Enseñanza Media, que reincorpora la materia de religión católica.
1943	Ley de Ordenación de la Universidad. Esta ley se caracteriza por una organización universitaria tutelada por los aparatos e instituciones del estado y de la Iglesia católica.
1945	<p>Se promulga la Ley 199 de 17 de julio sobre Educación Primaria. Texto volcado a la exaltación de la religión católica, que rompe definitivamente con los últimos vestigios de la Ilustración.</p> <p>Cuando se quiebra la tradición pedagógica de nuestro siglo imperial, al advenir el mal llamado de las luces. con su cortejo exótico de frivolidades, de racionalismos y de impiedad, que produce su secuela en los años sucesivos de agitación política y revolucionaria, [...] La nueva Ley invoca entre sus principios inspiradores, como el primero y más fundamental, el religioso. La Escuela española, en armonía con la tradición de sus mejores tiempos, ha de ser ante todo católica”. (BOE 199, 1945, p.385-386)</p>

1949	Ley de Formación Profesional Industrial. Basada en la Ley de 16 de julio de Bases de la Enseñanza Media y Profesional.
1953	Ley de la Ordenación de la Enseñanza Media. Firma del concordato entre el Estado Español y la Santa Sede, que establece definitivamente el nacional-catolicismo.
1955	Ley de Formación Profesional Industrial. Es la primera ley que regula definitivamente la estructura de la formación profesional. Se crean las Escuelas Técnicas Superiores y Medias de arquitectura e ingeniería.
1970	Ley General de Educación y del financiamiento educativo (LGE). Ley de hondo calado reformador, pero todavía hereditaria de la ley Moyano de 1857. Es la última ley de educación de la dictadura franquista.
1980	Ley Orgánica 5/1980 de 19 de junio, del Estatuto de Centros Escolares (LOECE). Fue la primera ley orgánica de la democracia en materia de educación, pero nunca entró en vigor.
1983	Ley Orgánica 11/1983 de 25 de agosto, de reforma universitaria (LRU). Desarrolló la autonomía universitaria. (ley promulgada por el PSOE)
1985	Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio, del Derecho a la Educación (LODE). (ley promulgada por el PSOE)
1990	Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo (LOGSE). Esta ley regula la estructura y organización del sistema educativo no universitario y deroga la ley franquista de 1970. (ley promulgada por el PSOE)

1995	Ley Orgánica 9/1995 de 20 de noviembre, de participación, evaluación y gobierno de los centros docentes (LOPEG). (ley promulgada por el PSOE)
2001	Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre, de Universidades (LOU). (ley promulgada por el PP)
2002	Ley Orgánica 5/2002 de 19 de junio, de las calificaciones y de la formación profesional (LOCFP). (ley promulgada por el PP)
2002	Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de calidad de la educación (LOCE). (ley promulgada por el PP)
2006	Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de educación (LOE) (ley promulgada por el PSOE)
2013	Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de calidad educativa (LOMCE). Esta ley, actualmente en vigor, deroga más de cien artículos de la anterior LOE. Es una de las leyes menos consensuada de la democracia española. (ley promulgada por el PP)

De todas estas normas hemos seleccionado dos para su estudio más profundo: la LGE de 1970 y la LOGSE de 1990, por varios motivos fundamentales: todos/as los investigadores/as consultados parecen coincidir en la importancia que estas dos leyes, profundamente reformadoras del sistema educativo español, tuvieron en su momento para configurar la situación que actualmente ostenta nuestra estructura organizativa en materia de educación (Milito y Groves, 2013. Vega, 1997. Puente, 2000). Ambas leyes contaron con un libro blanco previo a su redacción definitiva, para sentar y consensuar sus bases, aunque tan solo la de 1990 contó para su redacción con amplios sectores de la educación: el promovido por Villar

Palasí en el caso de la LGE y el generado por el equipo ministerial de José María Maravall en el de la LOGSE, a la sazón, ambos ministros de educación de sus respectivos gobiernos.

Pero el motivo principal de esta elección es porque ambas leyes influyeron directamente en las características de la docencia que originan el fondo de la presente investigación.

2.2.1 – La ley general de educación de 1970 (LGE)

Es importante entender el contexto social y político que marcó la concepción de esta ley. Varios son los factores que influyeron en su redacción definitiva, tanto en el entorno nacional como en el plano internacional. Interiormente, España asistía a los estertores finales de una larga dictadura preñada de injusticias y represiones que se vieron reflejadas en lo que se vino a llamar el Problema Universitario, que, influenciado por las revueltas francesas de mayo del 68 tuvieron su repercusión en España en forma de agitaciones estudiantiles y expulsiones de ciertos sectores del profesorado insatisfecho con los largos años de represión franquista y la inmovilidad del estado (Vega, 1997). A esto había que añadir una serie de acontecimientos sociales y económicos acentuados por el éxodo de la población rural a las ciudades generada por la transformación industrial y la necesidad de mano de obra para mantener las industrias florecientes; la secularización, cada vez más evidente de la población o la modificación de los hábitos de consumo y de las costumbres de una sociedad tradicional y atrasada hacia una ciudadanía más modernizada, instruida e industrializada que habría de engrosar la sociedad de consumo (Puelles, 2011).

En el contexto internacional se vive en la década de los sesenta una expansión de la educación de masas a nivel mundial, acentuada por la fe desmedida en el crecimiento económico y productivo, como solución política para acabar con los problemas de pobreza y retraso social. Para ello, la educación configuraba una pieza fundamental, pero basada en las teo-

rías del concepto del “Capital Humano” como fundamento del bienestar y la justicia social para todos los ciudadanos.

Los procesos de extensión y estandarización de los sistemas educativos en el marco de las teorías del capital humano se vieron desarrollados, apoyados y ratificados por una literatura científica especializada que partía de ciertos principios rectores: “(i) el desarrollo individual de la personalidad, la ciudadanía y la competencia participativa; (ii) la igualación de las oportunidades sociales y políticas; (iii) el desarrollo económico, y (iv) el orden político garantizado por el Estado-nación”. (Schriewer, 2011. Como se citó en Milito y Groves, 2013)

A nivel general coincidimos con Puellas (2011) cuando al referirse al libro blanco, afirma:

En tal sentido participa del carácter híbrido de este, es decir, es un texto antiguo y moderno al mismo tiempo, antiguo porque recoge inevitablemente principios impuestos por la línea política del régimen, nuevo porque enlaza con los principios innovadores que inspiraron las reformas educativas en la Europa de los años sesenta. (p.113)

Así, uno de los aspectos que más sorprende en el enunciado de la ley es la voluntad que expresa por democratizar la educación, en un momento que coincide con el principio del final de cuarenta años de dictadura franquista. Reconoce así mismo la presión ejercida por la nueva sociedad, que comienza a salir a las calles para exigir derechos largo tiempo perdidos, eliminados por el régimen dictatorial en aras de una manipulación fascista de la enseñanza pública como principal herramienta de conversión de la población al nacionalcatolicismo.

Sin embargo, a pesar de todas estas propuestas de reforma, desde el primer artículo, el legislador deja bien claro que el ánimo de esta ley es el de perpetuar los postulados absolutis-

tas impuestos en el periodo dictatorial y orientar la educación hacia la aceptación de los mismos y del régimen político futuro que ya se apuntaba en ese momento:

Artículo primero. –Son fines de la educación en todos sus niveles y modalidades:

Uno. La formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias; la integración y promoción social y el fomento del espíritu de convivencia: todo ello de conformidad con lo establecido en los Principios del Movimiento Nacional y demás Leyes Fundamentales del Reino. (B.O.E. nº 187, 1970, p. 12527).

El poder de la iglesia católica y su tradicional influencia en el estado español no queda desprovisto de apoyos con esta ley, más bien tienden a perpetuarse de cara al futuro incierto que se avecina. El artículo sexto reza lo siguiente:

Uno. El Estado reconoce y garantiza los derechos de la iglesia católica en materia de educación, conforme a lo concordado entre ambas potestades.

Dos. Se garantiza, asimismo, la enseñanza religiosa y la acción espiritual y moral de la Iglesia católica en los centros de enseñanza, tanto estatales como no estatales, con arreglo a lo establecido en el artículo sexto del Fuero de los Españoles. (B.O.E. nº 187, 1970, p. 12528).

Es decir, que establece la religión católica como único credo de obligatorio estudio, tanto para los centros públicos como para los privados, sean concertados o no. Todo esto, a pesar de haber expresado en el preámbulo su firme intención de no establecer dogmas en el articulado de la ley.

Pero salvando estas cuestiones, la norma introduce no pocas innovaciones de carácter organizativo, curricular y didáctico.

Tal vez, en el aspecto social, el logro más significativo de esta ley fuera el final de la discriminación de la población en el proceso educativo, tanto público como privado, nacida de la influencia de la etapa liberal promovida por el duque de Rivas en 1938, y que se prolongó durante la dictadura franquista; que, aunque continuista del reglamento de 1821, difería de este en el principio de gratuidad de la enseñanza pública, que a partir de ese momento se circunscribió tan solo a la enseñanza primaria, y solamente para aquellos que no pudieran permitírsela. Ello supuso el comienzo de un periodo premeditadamente discriminatorio en el que se organizaba la enseñanza primaria de forma aislada del propio sistema educativo, destinada principalmente a dotar de conocimientos básicos (lectura, escritura y cálculo básico) a la mayor parte de la población, pero pensada más como una barrera a modo de criba social que como un medio de promoción personal e igualitaria para todos los ciudadanos. Por otro lado, existían las enseñanzas secundaria y universitaria, destinadas solamente a las clases media y alta (Puelles, 2011). Esta era la situación previa a la promulgación de la LGE en 1970. “De hecho nos encontramos con que coexisten, en nuestro país, dos sistemas educativos: uno para las familias de categoría socioeconómica media y alta y otro para los sectores sociales menos favorecidos” (Villar Palasí, como se citó en Seage, 1969).

Podríamos afirmar que la educación previa a la promulgación de esta ley estaba organizada como un conjunto de obstáculos destinados a seleccionar a las clases sociales pudientes, más que como un sistema de promoción fundamentado en los principios básicos de mérito y capacidad del individuo.

La propia ley lo reconocía en su preámbulo:

[...] Los fines educativos se concebían de manera muy distinta en aquella época y reflejaban un estilo clasista opuesto a la aspiración, hoy generalizada, de democratizar

la enseñanza, Se trataba de atender a las necesidades de una sociedad diferente de la actual, una España de quince millones de habitantes con el setenta y cinco por ciento de analfabetos, dos millones y medio de jornaleros del campo y doscientos sesenta mil “pobres de solemnidad”, con una estructura socioeconómica preindustrial en la que apenas apuntaban algunos intentos aislados de industrialización. (B.O.E. nº 187, 1970, p. 12525-12526)

Otra de las dificultades que aquejaban gravemente la organización escolar de esta época era el de la escolarización en España. Un problema que no fue, de ninguna manera, solucionado por la dictadura. Antes, al contrario, suponían una de las mayores deficiencias de nuestro sistema educativo y una de las herramientas clasistas más eficaces utilizada por el régimen.

Todavía en 1969, no todos los niños comprendidos entre los 6 y los 10 años contaban aun con una plaza escolar y un número aun menor de los niños de 11 a 14 años estaba escolarizado. A la naturaleza de por sí dual y discriminatoria del sistema se añadían, por consiguiente, importantes deficiencias de escolarización en la España de los años sesenta. (Ministerio de Educación y Ciencia (M.E.C.), 1969, p.15)

Organizativamente hablando, con la perspectiva que da el tiempo, podemos afirmar que la ley de 1970 supuso la unificación de la enseñanza Primaria y el primer ciclo de Bachillerato en un único tramo, que abarcaba desde los 6 a los 14 años. Establece así, la Educación General Básica y el Bachiller Unificado Polivalente, conocidos como EGB y BUP; el primero como un periodo educativo obligatorio y gratuito para todos los habitantes en edad escolar, y el segundo como un estadio previo preparatorio para el acceso a la universidad, pero que no gozaría en principio de la financiación del estado. Según reza el propio preámbulo de la ley,

se adoptan estas medidas como un medio para acabar con las discriminaciones sociales y garantizar la igualdad de oportunidades de todos los ciudadanos.

No obstante, la aplicación de la norma puso de manifiesto los errores de fondo que no fueron debidamente previstos y tratados en su redacción; la gratuidad de la enseñanza preescolar nunca fue una realidad por la ausencia de financiación pública; mientras que, la dualidad de certificados académicos al finalizar la educación básica obligatoria, conllevó intrínsecamente una nueva discriminación social: aquellos estudiantes que obtenían el graduado escolar tenían el camino libre hacia el instituto y la universidad; mientras que los que solo lograban obtener el certificado de escolaridad se veían abocados a la formación profesional de primer o segundo grado —dado que la de tercer grado nunca se implantó—, o bien al ingreso en el mercado laboral sin una formación específica.

Curiosamente, en una época de preservación tradicionalista de los postulados del régimen imperante, esta ley promueve la adopción de nuevas técnicas y metodologías didácticas más modernas, que atiendan a los aspectos formativos y orienten la educación hacia el adiestramiento del estudiante para aprender por sí mismo —lo que hoy llamamos *aprender a aprender*— por encima de lo que describe como erudición memorística. Instaura la evaluación continua y propone una didáctica más volcada hacia el trabajo en equipo, el fomento de la iniciativa creadora y la atención personalizada del alumnado; aspectos modernizantes de las metodologías docentes que podemos reconocer hoy en día como básicos para obtener una calidad educativa que se precie. Así mismo, introduce la necesidad de establecer un procedimiento que garantice la formación y el perfeccionamiento continuado del profesorado, pero sobre todo destaca la referencia a la dignificación social y económica de la profesión docente. Todas estas novedades hubieran supuesto una mejora importante de la calidad de la educación española, de haber sido llevadas adelante.

En consecuencia, a pesar de las reformas propuestas en la ley, a partir de 1973 los indicadores de calidad y rendimiento del sistema educativo español, mostraban una clara merma con respecto a otros estándares europeos; y esta brecha se hacía más evidente en los centros públicos en comparación con los privados. La situación y dotación de los centros, el número y la calidad del profesorado, los propios planes de estudios implantados o las ratios de las aulas, contribuyeron significativamente al fracaso escolar y al abandono de los estudios antes de su finalización (Vega, 1997).

La formación profesional adquiere con esta ley algunas innovaciones que acaban con los conceptos anticuados recogidos en la ley de Formación Profesional Industrial de 1955, al substituir el concepto de oficio por el de adquisición de una profesión desde una base educativa y laboral, claro reflejo de las teorías del capital humano al que antes hicimos referencia. Sin embargo, estas aspiraciones no tuvieron una imposición práctica, dado que la formación profesional de tercer grado nunca se llegó a implantar, y los dos primeros grados de FP no se regularon desde un punto de vista pragmático, sino más bien teórico, alejándose así de la realidad de la vida laboral.

En el aspecto universitario, la norma también aportó algunas novedades, entre las que destaca la autonomía universitaria, que, si bien no tuvo una aplicación real, sí que sirvió como base para futuras leyes que la hicieron efectiva; o el establecimiento del departamento como núcleo de la vida docente e investigadora (Puelles, 2011). Se contemplaba en el texto la posibilidad de organizar un primer ciclo universitario con carreras profesionales cortas, sin embargo, la oposición frontal de las universidades impidió su desarrollo. Por otra parte, se encomendó la formación del profesorado a los Institutos de Ciencias de la Educación de las propias universidades, pero esta medida tampoco tuvo demasiado impacto (Vega, 1997).

Otros cambios que esta ley introdujo fueron la promoción de la enseñanza privada, como podemos observar en el artículo quinto; la libre elección de centros por parte de los

padres y/o tutores y la creación de las asociaciones de padres de alumnos (APA) en diferentes niveles, desde los propios centros en sí, hasta el nivel provincial correspondiente; y también la creación de la figura del orientador educativo y profesional en cada centro, para ayudar al alumnado a encaminar sus preferencias en la formación superior.

Sin embargo, circunstancias como la poca dotación de recursos financieros, la precipitación y ausencia de consensos con los agentes sociales interesados en un proceso de reforma impuesto desde el estado, y otras ambigüedades, impidieron que prosperara debidamente. Se trató por tanto de una buena ley sobre el papel, pero mal gestionada, mal financiada y mal aplicada.

2.2.2 – Ley de ordenación general del sistema educativo de 1990 (LOGSE)

La Ley General del Sistema Educativo de 1990 vino a regular la estructura y organización de nuestro modelo educativo centrándose en las enseñanzas no universitarias, dado que estas ya habían sido reguladas con anterioridad tras la puesta en marcha de la Ley Orgánica 11/1983 de 25 de agosto, de reforma universitaria (LRU), promulgada durante el primer mandato del PSOE y que desarrolló la autonomía universitaria.

La LOGSE derogaría definitivamente todo el articulado de la ley de 1970, última ley franquista en materia de educación. De ahí sus principales aciertos y su carácter eminentemente progresista en defensa de la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos, poniendo en valor la capacidad y mérito del individuo y eliminando barreras discriminatorias por origen social, étnico, económico o sexual.

Su articulado deriva de las conclusiones del Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo publicado en 1989 por el Ministerio de Educación y Ciencia y para cuya elabora-

ción se contó por primera vez con un dilatado espectro de agentes sociales y grupos de interés con el fin de reunir el más amplio consenso posible.

Con el objeto de animar un amplio debate, el Gobierno presentó el «Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate», en 1987, completándolo en 1988 con un documento específico acerca de la formación profesional. Sobre la oferta inicial que contenían, sobre las cuestiones distintas que se planteaban, se pronunciaron a lo largo de casi dos años las Administraciones Públicas, las organizaciones patronales y sindicales, colectivos y entidades profesionales, centros educativos, expertos reconocidos y personalidades con experiencia, fuerzas políticas, instituciones religiosas, y, fundamentalmente, los distintos sectores de la comunidad educativa. (B.O.E. nº 238, 1990, p.28928)

La situación política estable del momento, con un mismo partido político en el poder desde la mayoría absoluta lograda tras las elecciones de 1982, permitiría una actitud más reflexiva para la redacción de esta ley. En el propio prólogo del Libro Blanco (1989) se puede leer:

El segundo de los argumentos a favor de la no precipitación conectaba con el carácter estratégico nacional de la reforma, que correlativamente exigía que fuera discutida y aceptada básicamente por el conjunto de nuestra sociedad. Una reforma de este tipo ha de implantarse progresivamente a lo largo de un calendario sostenido. Sus efectos han de madurar, en un amplio horizonte, y no sería apropiado ponerla en marcha si no contáramos ya con su fortaleza de partida, con los amplios apoyos que han de asegurar su pervivencia prolongada. Una reforma de este alcance, en fin, no contaría con posibilidades serias de afianzarse sin la participación activa, motivada y reflexiva de los protagonistas fundamentales de la propia enseñanza. (M.E.C., p.5)

Por su vocación derogatoria de leyes anteriores, esta norma acaba con errores estructurales y dogmáticos de etapas anteriores que venían produciendo graves deficiencias en la calidad del sistema español de enseñanza. En su propia exposición política recoge algunas reflexiones ya nombradas anteriormente:

Pero postularían también con fuerza, por la reforma, la necesidad de dar correcta solución a problemas estructurales específicamente educativos, errores de concepción, insuficiencias y disfuncionalidades que se han venido manifestando o agudizando con el transcurso del tiempo.

Tales son, por citar algunos, la carencia de configuración educativa del tramo previo al de la escolaridad obligatoria, el desfase entre la conclusión de ésta y la edad mínima laboral, la existencia de una doble titulación al final de la Educación General Básica que, además de resultar discriminatoria, posibilita el acceso a la Formación Profesional a quienes no concluyen positivamente aquélla, la configuración de esta Formación Profesional como una vía secundaria pero, al tiempo, demasiado académica y excesivamente desvinculada y alejada del mundo productivo, [...]. (B.O.E. nº 238, 1990, p.28928)

Así pues, una de las novedades que destacan en la redacción es la modificación de la edad de finalización de la escolarización obligatoria, llevándola hasta los 16 años en condiciones de obligatoriedad y gratuidad, e igualándola a la edad mínima laboral, en contraposición a la normativa anterior, que fijaba el fin de la escolarización obligatoria a los 14 años, generando así un limbo de dos años para todos aquellos escolares que no lograban superar esta etapa y que no podían trabajar legalmente hasta los 16 años.

De esta forma, regula las enseñanzas obligatorias en dos grandes etapas: la educación primaria –de los 6 a los 12 años– y la secundaria –de los 12 a los 16 años–.

Por delante una etapa entre los 0 y los 6 años de edad que no tendría carácter obligatorio, al igual que el bachillerato que sigue a la formación secundaria. Concebido este como una formación propedéutica y orientadora hacia estudios posteriores concretos y enmarcada dentro de la etapa secundaria. Por fin, se contemplaba también el acceso desde este nivel a la formación profesional de grado superior. De esta forma se corrige también el grave problema que se había generado en este tipo de estudios por la norma de 1970, que proponía la Formación Profesional como un camino de término para todos aquellos que no lograban superar la enseñanza obligatoria, provocando así el menosprecio social hacia esta fórmula de estudios postobligatorios.

Comprenderá ésta, tanto la formación profesional de base, que se adquirirá por todos los alumnos en la educación secundaria, como la formación profesional específica, que se organizará en ciclos formativos de grado medio y de grado superior. Para el acceso a los de grado medio será necesario haber completado la educación básica y estar, por tanto, en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria, idéntico requisito al que permitirá el acceso al bachillerato.

Desaparece así la doble titulación hasta ahora existente al finalizar el EGB y, por tanto, la diferencia de posibilidades de continuación de estudios y sus efectos negativos sobre la formación profesional. Para el acceso a la formación profesional de grado superior será necesario estar en posesión del título de Bachiller. En el diseño y planificación de los ciclos formativos, que incluirán una fase de formación práctica en los centros de trabajo, se fomentará la participación de los agentes sociales. (B.O.E. nº 238, 1990, p.28929)

Se propone además un conjunto de factores estrictamente educativos cuyas mejoras tienen la finalidad de generar una enseñanza cualitativamente mejor. El Título Cuarto se centra específicamente en la cualificación y formación del profesorado, la importancia de la programación docente, la necesidad de dotar a los centros de los recursos didácticos necesarios y otros aspectos relacionados con la mejora la organización y formación para la función directiva, la necesidad de generar dinámicas encaminadas al desarrollo de la innovación e investigación en educación, como clave de una calidad efectiva de la enseñanza; la orientación pedagógica y profesional dentro de los propios centros, a través de personal especializado en estas tareas; la potenciación de la inspección educativa o la evaluación del sistema docente.

“Artículo 59. 1. Las administraciones educativas fomentarán la investigación y favorecerán la elaboración de proyectos que incluyan innovaciones curriculares, metodológicas, tecnológicas, didácticas y de ordenación de los centros docentes” (B.O.E. nº 238, 1990, p.28936).

Un factor a destacar en la búsqueda de la calidad de la enseñanza que se puede inferir del articulado de esta ley, es la singular importancia que le otorga a la evaluación general del sistema educativo, creando para ello el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, que, en lo tocante a la evaluación de la labor docente, supone el origen del actual sistema de bonificaciones por sexenios de formación del funcionariado de educación, y los posteriores procesos de revisión de las titulaciones del sistema en general, precursor en el tiempo del actual Sistema de Garantía Interna de la Calidad (SGIC), encuadrado dentro del Espacio Europeo de Educación Superior.

Destacaremos finalmente otros aspectos importantes de la norma de 1990 que tuvieron talante innovador frente a los sistemas impuestos con anterioridad. Entre ellos encontramos la creación de una oferta suficiente de plazas escolares en la enseñanza postobligatoria, de manera que estuvieran disponibles para todo aquel ciudadano interesado en su matriculación. La adopción de una política de becas y ayudas al estudio que asegurase que el acceso a

los mismos dependiera tan sólo de la capacidad y del rendimiento del alumno, haciendo así que el propio sistema educativo contribuyera a evitar, o al menos reducir, las injusticias y desigualdades sociales; entre ellas la introducción de la educación especial como elemento relevante e integrador para evitar la discriminación del individuo; también la efectiva igualdad de derechos entre los sexos, tíbiamente promovido en etapas anteriores, cuando no claramente adoctrinado tanto legal como socialmente; el rechazo de todo tipo de discriminación por el motivo que fuera, y el respeto hacia todas las culturas. El fomento de la formación personalizada, para lograr una educación integral de conocimientos, habilidades y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida, ya bien sea en el plano personal, familiar, social o profesional. La introducción de la participación y colaboración de los padres o tutores como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, para contribuir a la mejor consecución de los objetivos educativos. El impulso de las capacidades creativas del alumnado y el interés por el incremento del espíritu crítico como claves para la perfección integral del sujeto. La autonomía pedagógica de los centros que permitiría la adopción de metodologías activas que indujeran a la participación del alumnado en los procesos educativos. La relación con el entorno social, económico y cultural, tanto a nivel comunitario como local, y la defensa y el respeto por el medio ambiente como parte integral del propio currículum.

Siguiendo la triste tradición reformista de nuestros políticos en aras de aleccionar ideológicamente a la población, esta ley fue derogada por otras leyes posteriores en cuanto se tuvo la ocasión para hacerlo. Sin embargo, gracias a su pausada y consensuada redacción, podemos afirmar que esta es una de las reformas más importantes llevadas a cabo en la historia reciente de nuestro sistema educativo.

No obstante, algunos cambios más habrían de afectar normativamente hablando a las enseñanzas artísticas antes de 1990. Cambios que de alguna manera sirvieron para ir dando la forma definitiva que tienen actualmente. Una forma que tiene su origen en la Ley Orgánica

de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que supone la norma de mayor calado para el reconocimiento de los estudios de diseño como enseñanzas universitarias, desde la anteriormente mencionada Ley Moyano. Pero también reconoce por primera vez la Formación Profesional de grado superior fuera del ámbito de la secundaria, y principalmente el reconocimiento de las Enseñanzas Artísticas dentro del sistema nacional (p. 28930).

2.3 – Evolución histórica de las Enseñanzas de Artes Plásticas y el Diseño en el sistema educativo español.

Como ya hemos visto con anterioridad, endémicamente los modelos de enseñanza públicos españoles han seguido trayectorias singulares con respecto a los sistemas implantados en otros países de nuestro entorno inmediato. Es un hecho ampliamente constatado que, debido a las políticas educativas en permanente cambio de orientación, nuestro sistema educativo ha sufrido múltiples variaciones desde sus inicios hasta la actualidad. En estas circunstancias, las Enseñanzas Artísticas no han sido ninguna excepción. Sin embargo, una característica ha sido capaz de pervivir en todo este devenir organizativo: la orientación eminentemente profesionalizadora de estas enseñanzas.

Valga pues el siguiente cuadro que refleja los hitos más importantes que han perfilado el marco legal de estos estudios en los últimos tres siglos (“CEA,” 2004. Falcón, 1966. Prats, 2005. Sabio, 2005.):

CUADRO 2. DESCRIPCIÓN HITOS HISTÓRICOS EN LA EVOLUCIÓN DE LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS

FECHA	HITO
1775	En Barcelona se funda la Primera Escuela de Diseño, que tiene un carácter gratuito y se crea al amparo de la Junta de Comercio Local.
1778	En Palma de Mallorca se crea la Escuela Gratuita de Dibujo, bajo el patrocinio de la Sociedad Económica Mallorquina de Amigos del País.
1824	En Madrid se crea el Real Conservatorio de Artes, con motivo de la exposición de los nuevos avances técnicos de la industria.
1842	Se crea el Real Conservatorio de Artes para la exposición de los nuevos instrumentos y aparatos.
1857	Se promulga la Ley Moyano, de 9 de septiembre, en la que se recogen las Artes Plásticas Superiores bajo la denominación de Bellas Artes.
1871	Se crea la Escuela de Artes y Oficios de Madrid dentro de la estructura del Real Conservatorio de Artes (RCA).
1886	Real Decreto 05/11/1886, por el que se crea la Escuela de Artes y Oficios Central de Madrid que se disgrega del RCA y se establecen siete Escuelas de Distrito repartidas por toda la ciudad.
1895	Real Decreto 20/08/1895, por el que se establecen dos niveles para estas enseñanzas: el General o Elemental, y el Profesional.
1900	Real Decreto 04/01/1900, por el que se modifica la denominación de Artes y Oficios a favor de la de Artes e Industrias.
1910	Reales Decretos 08/06/1910 y 16/12/1910, por los que se recupera la denominación de Escuelas de Artes y Oficios.

1963	Decreto 2127 de 24/06/1963, por el que se regulan las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos y aparece la especialidad de Dibujo Publicitario, entre otras.
1967	Orden 23/06/1967, que establece el título de Graduado en Artes Aplicadas y Oficios Artísticos equivalente a los de formación profesional.
1970	Se promulga la Ley General de Educación (LGE) que supone la ruptura de las enseñanzas artísticas y la degradación de las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos.
1990	Se promulga la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 03/10/1990, que abre las puertas a la implantación de los Estudios Superiores de Diseño.
1992	Real Decreto 389 de 15/04/1992, por el que se establecen los requisitos mínimos de los Centros que impartan Enseñanzas Artísticas.
1999	Real Decreto 1496 de 24/09/1999, por el que se establecen los estudios superiores de Diseño, la prueba de acceso y los aspectos básicos del currículo de dichos estudios.

Ya hemos expuesto cómo históricamente, en el ámbito internacional, los orígenes de las enseñanzas de artes plásticas se situaron a finales del siglo XIX como consecuencia de la transformación del tejido productivo, tradicionalmente artesanal, hacia una mecanización progresiva de la industria. Sin embargo, el valor de las artes aplicadas a la producción manufacturera se remonta a épocas anteriores a la propia revolución industrial. A lo largo de la cronología humana, la presencia de la estética en el entorno de los seres humanos es una constante que se ve reflejada no solo en las artes tradicionales como la pintura, la escultura o la arqui-

itectura, sino también en otros ámbitos mucho más cercanos a la persona como la indumentaria, la cerámica, la orfebrería, el mobiliario o la propia escritura; creando así tendencias, corrientes estéticas y modas al margen de las llamadas Bellas Artes. Sin embargo, estas influencias comienzan a ser más patentes a finales del siglo XVIII con la aparición de escuelas artesanales bajo intereses industriales concretos.

En nuestro país fueron las instituciones y sociedades económicas en diferentes territorios de tradicional producción industrial como Cataluña, Mallorca o el País Vasco, las que decidieron promover e incentivar a nivel local las escuelas de dibujo, precisamente para mejorar la calidad y la competitividad de la pujante industria española. Así surgen los primeros ejemplos: en Barcelona, en 1775 se crea la Escuela Gratuita de Dibujo a través de la Junta de Comercio; en 1776 se crea el Seminario Patriótico de Bergara para el desarrollo de las ciencias y las artes útiles; y en 1778 la Escuela Gratuita de Dibujo de Palma de Mallorca, a imagen y semejanza de la de Barcelona y bajo el auspicio de la Sociedad Económica Mallorquina de Amigos del País.

Con estos antecedentes se hace necesario difundir y comunicar, no sólo la producción de las industrias para incrementar su balance comercial, sino también los adelantos técnicos y las invenciones con que se iban dotando progresivamente. De esta manera surge en 1842 el Real Conservatorio de Artes para la exposición de los nuevos instrumentos y aparatos.

No obstante, parece suficientemente documentado que la primera inserción de las enseñanzas artísticas en una normativa de carácter general se produce en la *Ley Moyano* de 1857, que trata a estos estudios de forma paralela al nivel universitario. Según Embid (1997), “[...] debemos resaltar cómo la Ley Moyano inserta lo que hoy llamamos enseñanzas artísticas (en la terminología de esta Ley, Bellas Artes), en la sistemática y proximidad de lo que con nuestras expresiones habituales podemos llamar enseñanzas de nivel universitario” (p. 8). En la Ley Moyano, las Artes Plásticas quedan recogidas como enseñanzas superiores bajo la

denominación de Bellas Artes. Escolano (2002) escribe: “En el orden jurídico-pedagógico establecía los tres niveles del sistema escolar, organizaba la enseñanza primaria en elemental y superior, distinguía entre los estudios medios generales y de aplicación y estructuraba la educación superior en carreras de facultad y técnico-profesionales” (p. 27).

A partir de aquí, mientras las enseñanzas universitarias continuaron su progresión lógica hacia una regulación definitiva y consolidada, las enseñanzas artísticas siguen caminos ajenos a la estructura general del sistema educativo. Esto impide su desarrollo total, de cara a formar parte de un ámbito superior o siquiera de continuar progresando en el sistema público general. Y de esta forma quedan en una especie de limbo legislativo que produciría el desmembramiento de las especialidades en diferentes ámbitos: por un lado, las llamadas Bellas Artes, y por otro, las Enseñanzas Artísticas, ambas originalmente ligadas.

La siguiente aparición legal se produce en 1871, cuando, al amparo del Real Conservatorio de Artes de Madrid, se crea la primera Escuela de Artes y Oficios (Blanes y Garrigós, 2001. Mestre, 2008. Soldevilla, 2000).

Sin embargo, en su singladura particular divergente, los estudios que se ocuparon de las artes aplicadas a la industria y de los oficios artísticos adquieren un carácter más profesionalizante no falto de regulación oficial. En 1886 la Escuela de Artes y Oficios de Madrid se independiza del Real Conservatorio de las Artes y se disgrega por la ciudad estableciendo siete Escuelas de Distrito. Esto sentará las bases para la diáspora que habría de producirse por todo el territorio nacional en años venideros.

A raíz de esta independización se comienzan a definir una serie de peculiaridades que diferenciarían estas enseñanzas de las tradicionales Bellas Artes. La diferencia más evidente es la orientación y finalidad de ambos currículums de los estudios. Como ya se ha dicho, la finalidad última de las Enseñanzas de Artes y Oficios es la de formar a sus egresados en unas destrezas profesionales encaminadas a la producción y comercialización de las actividades

industriales y comerciales propias de la época que tienen sus antecedentes en la forma propia de aprendizaje de una actividad profesional que se remonta a épocas muy anteriores: al sistema gremial de transmisión de conocimientos de maestro a aprendiz propia del medievo (Sabio, 2005).

Consecuencia de esa misma vocación, la organización de los estudios se concibió como una aplicación docente de la tarea artesanal en donde la relación aprendiz-maestro y el proyecto como columna vertebral del proceso enseñanza-aprendizaje, son su *alma mater*; su característica principal y aquello que los articula con respecto al resto de contenidos y asignaturas que deben completar su currículo. La comparación de la estructura organizativa para la transmisión de conocimientos entre los procesos tradicionales y el funcionamiento de las escuelas de Artes y Oficios, resulta como mínimo curiosa. Sabio (2005), explica cómo funcionaba el sistema gremial:

Para los miembros del gremio, el desarrollo de las profesiones, su aprendizaje y, en general, la transmisión de sus saberes, se organiza conforme a reglamentos de estricto cumplimiento, de modo que la formación del aprendiz estaba ordenada por un contrato privado y este quedaba al cuidado particular de los maestros del taller. [...] El Maestro del taller distribuía el trabajo y las funciones de forma perfectamente escalonada, de manera que el aprendiz va escalando puestos y adquiriendo competencias, hasta que finalmente una comisión de notables de la especialidad, le otorgaba el privilegio de poder establecerse por su cuenta, tras superar el examen de su "obra maestra". (p.2)

En comparación, tras los planes de estudios de 1963, los alumnos (aprendices) iban superando cursos (escalando puestos) y adquiriendo competencias siguiendo las directrices del Maestro de Taller, hasta que al finalizar sus estudios un tribunal (notables de la especiali-

dad) evaluaba un proyecto final (examen de su obra) para otorgar el título que lo capacitaba para ejercer por su cuenta.

De la misma forma, incluso hoy en día, los estudios de las Artes Plásticas y Diseño se configuran siempre en torno a la materia de taller, en donde el docente-especialista va dando las pautas de aprendizaje de la profesión, y el resto de materias configuran los conocimientos adicionales que el buen profesional debe dominar.

La siguiente cita de estos estudios con la legislación, digna de destacarse, se produce en 1895, y es de señalar porque sienta las bases que, con el tiempo, darán a estas enseñanzas el *estatus* de superiores que siempre habría de reivindicar a lo largo de su historia. El Real Decreto de 20 de agosto estableció dos niveles para las enseñanzas de Artes y Oficios, a saber: uno generalista que recogía contenidos y asignaturas de conocimientos elementales y otro de carácter más profesional y avanzado. A su vez, el grado profesional se dividió en dos ámbitos: uno técnico y orientado a los procesos de producción industrial y otro concebido desde un punto de vista más artístico y dirigido a la formación creativa del alumnado, pero sin perder de vista su aplicación industrial. Es en esta sección artística-industrial donde se configura un nivel de enseñanza superior que, mediante una prueba de reválida, permitía obtener el Título de Perito Artístico Industrial.

A partir de aquí se producen una serie de cambios de denominación, ordenación, incorporación de especialidades y creación de nuevos centros que mantendrían activa la progresión de las enseñanzas artísticas (ver cuadro en pág. 66). A destacar con la nueva ordenación de las Escuelas de Artes y Oficios a partir del RD de 1910 es la aparición de las Enseñanzas de Taller. En el RD de 12 de agosto de 1913, la Administración central abre las puertas a los centros para que soliciten aquellas asignaturas de Taller que más se adecúen a las características de su entorno industrial, social o laboral. De esta manera se implantan en cada centro aquellas materias que más le son afines, iniciándose así una relación directa entre las

profesiones de carácter artístico y las enseñanzas que derivarán, con el tiempo, en las especialidades de Diseño que conocemos hoy en día. Como ya hemos indicado anteriormente este fenómeno supone un reflejo directo en el Estado español de las iniciativas metodológicas europeas de la época, que se manifestaron con movimientos como el de la Bauhaus, exponente de las nuevas vanguardias artísticas en relación con la producción industrial y origen del termino *Diseño* (Soldevilla, 2000).

Por los Reales Decretos de 8 de junio de 1910 y de 16 de diciembre de 1910, las Escuelas recuperan su antigua denominación de Escuelas de Artes y Oficios, separándose de las Escuelas Industriales, y se autoriza la impartición de enseñanzas de carácter general y las de ampliación correspondientes al Peritaje Industrial. Se aprueba el reglamento Orgánico de las Escuelas Industriales y de Artes y Oficios definiéndose pormenorizadamente tanto las disciplinas como los rasgos académicos con que debían darse estas enseñanzas. [...].

En 1949, por Decreto de 18 de febrero, se establecen los Peritajes en Técnica Cerámica y en Cerámica Artística, siendo la Escuela de Cerámica de Manises la que imparte estos estudios. (Sabio, s.f.).

Otro de los fenómenos que propicia la implantación de la Enseñanza de Taller, es la aparición de los Maestros de Taller, para hacerse cargo de la docencia especializada que estas materias exigen en el nuevo currículum. Sin embargo, también se iniciará así una pugna con vocación de tornarse histórica entre estos profesionales capacitados en la praxis y los profesores de dibujo de las escuelas, considerados desde siempre como la cúspide de la enseñanza de la capacidad creativa en estas enseñanzas. Este conflicto, se manifiesta de igual manera en el ámbito nacional y en el internacional; la discusión que propicia la llegada de nuevas figuras docentes a un entorno tradicionalmente dominado por una minoría elitista, trasciende fronte-

ras y sociedades, y provoca sin duda sentimientos de amenaza hacia el status de esta última. En la creencia de la incapacidad de los recién llegados para aportar al alumnado los conocimientos que se arrogaban los profesores de dibujo, se genera la constante necesidad de controlar la eficiencia de los maestros de taller, y esto dará pie a largos e incómodos debates que marcarán este aspecto de las carreras hasta el momento actual.

Pero será en el decreto 2127 del 24 de mayo de 1963 donde se establecerá definitivamente la reglamentación de las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos (EAAOA) que impartían las enseñanzas artísticas, en vigor durante la primera etapa de estudio de esta investigación. En él se explicitará el reconocimiento oficial de las nuevas profesiones que por primera vez se relacionan con el concepto de “Diseño”: Diseño de Producto, Arte Publicitario y Decoración:

Artículo primero. – Los estudios regulares de las escuelas de Artes y Oficios Artísticos, que en lo sucesivo se denominarán Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos, comprenderán cinco cursos, tres comunes y dos especiales en cada sección.

Las secciones serán las siguientes:

Primera. – Sección de Decoración y Arte Publicitario.

Segunda. – Sección de Diseño. Delineación y Trazado Artístico.

Tercera. – Sección de Artes Aplicadas al Libro.

Cuarta. – Sección de Talleres de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos.

(p. 13089)

Herederas de la primera sección son las actuales especialidades de Interiorismo y Diseño Gráfico. La segunda sección sentaba los cimientos del vigente Diseño de Producto. Por su parte, bajo el paraguas de la cuarta sección, se atendían todos aquellos oficios artesanales

que configuraron durante varias décadas las especialidades que más se acercaban al tejido socio-económico de la zona de enclave de cada centro: talla en piedra, joyería, arte textil, cerámica, rejería, abaniquería y un largo etcétera que recogían las necesidades artesano-industriales y la idiosincrasia de cada una de las regiones y comarcas del territorio nacional.

2.3.1 – Referencias a las enseñanzas artísticas en la LGE de 1970.

Con respecto a los aspectos que tienen que ver directamente con las enseñanzas artísticas en esta ley, destacaremos dos aspectos que entroncan indirectamente con la evolución de dichas enseñanzas: por un lado, la norma adopta medidas para formar profesionalmente al ciudadano con la introducción de la Formación Profesional, como vía de acceso inmediato al mercado de trabajo; por otro, deja abierta la posibilidad de reincorporarse a los estudios del sistema público en cualquier momento de la vida laboral del individuo, al contemplar la Educación permanente de adultos.

No obstante, aun reconociendo la trascendencia de la norma para el sistema educativo español, lo cierto es que, en lo referente a la ordenación de las Enseñanzas Artísticas, y en particular a las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos (EAAOA), las referencias en esta ley tendrían consecuencias catastróficas a medio y largo plazo.

Podemos encontrar en su articulado una serie de alusiones bastante ambiguas en cuestión de organización de las Enseñanzas Artísticas y su inclusión en el sistema general de educación. Esta ambigüedad se hace patente en la propia definición del contexto en el que deberán desarrollarse. En el capítulo V de las que las que se vendrían a denominar Enseñanzas Especializadas, se especifica:

Artículo cuarenta y seis. – Uno. Son enseñanzas especializadas aquellas que, en razón de sus peculiaridades o características, no estén integradas en los niveles, ciclos y grados que constituyen el régimen común.

Dos. Reglamentariamente se determinarán los requisitos para el acceso a estas enseñanzas, sus efectos y su conexión con el resto del sistema educativo. Corresponderá al Gobierno, a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia, oídos, en su caso, los Ministerios interesados o a la Organización Sindical cuando corresponda, la regulación de las enseñanzas especializadas. (B.O.E. nº 187, 1970, p.12532)

Como vemos, una alusión que deja en abierto para un estudio futuro la misma conexión con el sistema educativo, cuya responsabilidad dependerá de una serie de estamentos y agentes sociales que, ya en origen, parece bastante difícil congeniar. No menos inciertas son las alusiones a su normalización que podemos encontrar en la Disposición Transitoria Segunda de la Ley, cuando en su artículo cuatro determina: “Las Escuelas Superiores de Bellas Artes, los Conservatorios de Música y las Escuelas de Arte Dramático se incorporarán a la Educación Universitaria en sus tres ciclos, en la forma y con los requisitos que reglamentariamente se establezcan” (B.O.E. nº 187, 1970, p.12543). Una declaración harto irresponsable en el sentido en que ni siquiera tiene en cuenta la necesidad de comenzar una carrera musical con garantías de profesionalidad a los ocho años de edad, algo incompatible con la organización universitaria.

Por otra parte, acentúa la escisión en el propio seno de las Enseñanzas Artísticas que se venía arrastrando desde la Ley del 63 entre las Bellas Artes y las Artes Aplicadas, al situar estas últimas en el ámbito de la Formación Profesional, según lo dispuesto en el artículo 7º de esta misma disposición transitoria.

Las Escuelas de Idiomas, las Escuelas de Ayudantes Técnicos Sanitarios, los Centros de Formación Profesional Industrial y las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos se convertirán en Escuelas universitarias o Centros de Formación Profesional, según la extensión y naturaleza de sus enseñanzas. (B.O.E. nº 187, 1970, p.12544).

Lo que en la práctica significó una clara inconsistencia normativa que impidió la correcta aplicación de estos preceptos por los motivos obvios expuestos y por la inconciliable diversidad de intereses y aspiraciones de todos los colectivos pertenecientes a estas enseñanzas. La consecuencia inmediata fue el nombramiento de sendas comisiones de trabajo sucesivas, formadas por representantes de todos ellos con la misión imposible de elaborar un anteproyecto que permitiera poner en marcha las consiguientes reformas necesarias para lograr la aplicación de la nueva normativa. Como era de esperar, fracasaron una tras otra, provocando funestas consecuencias para los intereses de las EAAOA. Por un lado, se adivinaba un claro desinterés por parte de la Administración por este tipo de enseñanzas; por otro lado, provocó una desbandada de cada miembro del colectivo por alcanzar sus fines particulares de manera individual en lugar de luchar por una causa común, que hubiera promovido todas ellas sin dejar a ninguna atrás. Por su parte Bellas Artes negoció su ingreso en la universidad, que logró con el decreto de 23 de agosto de 1975. Los Conservatorios de Música siguieron sus propios derroteros organizativos, dadas sus características específicas; y las EAAOA quedaron relegadas a un limbo administrativo y organizativo que provocó el desánimo entre profesores y alumnos, al tener que afrontar unos estudios de igual duración y profundidad que las carreras universitarias (cinco años) pero sin ningún reconocimiento académico acorde a sus esfuerzos docentes, otorgando unos títulos que no daban ninguna posibilidad de promocionar hacia otros niveles educativos (Soldevilla, 2000).

Con respecto a la formación del profesorado, como consecuencia de la ordenación de la formación profesional que ya hemos explicado con anterioridad, establece que la formación necesaria para acceder a la docencia se limita a la obtención de un título de menor nivel académico. Según Vega (1997):

Aunque el tratamiento otorgado por la ley a la formación profesional era progresivo respecto de años anteriores su status será de ‘hermana Pobre’ del sistema a partir de elementos que introduce la propia ley [ej. Mientras para impartir la educación básica se requiere ser diplomado, para enseñar la formación profesional de primer grado (culminación laboral de la educación básica) basta poseer el título de formación profesional de segundo grado]. (p.107)

De esta forma quedaba explicitada la idoneidad de los profesionales reconocidos, como los Maestros de Taller, para impartir las materias directamente ligadas al ejercicio de la profesión concreta; si bien era necesario demostrar un mínimo de dos años de profesionalidad.

2.3.2 – Referencias a las enseñanzas artísticas en la LOGSE de 1990.

No pocas son las referencias e influencias que esta normativa habría de tener en el ámbito de las enseñanzas artísticas. Por primera vez en la legislación española se reconoce de manera fehaciente la importancia que la educación artística y el desarrollo de la creatividad tienen para la correcta formación espiritual, anímica y crítica del individuo, para lograr la libertad intelectual y de pensamiento que debería regir todos los sistemas educativos.

La gran dificultad para dar una respuesta global e integrada a las necesidades educativas de las personas con vocación artística es tradicional en nuestro sistema educativo,

lo que resulta particularmente paradójico teniendo en cuenta el proverbial protagonismo de nuestro país en el desarrollo universal del arte. (M.E.C., 1989, p.80)

La ausencia de una regulación específica dentro del sistema general educativo que diera continuidad al esfuerzo del alumnado por lograr un reconocimiento académico en el ámbito de las artes plásticas, había sido una constante en estos estudios desde su misma creación.

Tanto las Enseñanzas Artísticas, cuanto las Musicales, se hallan desconectadas del sistema educativo principal, cumpliendo funciones de suplencia que no son las suyas y haciendo, por otra parte, muy difícil a los alumnos que las cursan con finalidad profesionalizadora el compatibilizar estas enseñanzas con la educación ordinaria. (M.E.C., 1989, p.89-90)

Incluso con tasas de matriculación importantes en épocas anteriores, la incompetencia política había sido incapaz hasta el momento de atender y entroncar debidamente las Enseñanzas Artísticas dentro del sistema general de educación. Sirva como muestra estos dos ejemplos: en el curso 1946-47 la cifra de matriculados en las Escuelas de Artes Plásticas ascendía a 25.236 estudiantes, repartidos entre 40 ciudades del territorio español (Falcón, 1966); En el curso 1985-86, los centros de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos proporcionaban formación a 23.739 alumnos (M.E.C., 1989, p.80). Obsérvese que, aun con una diferencia temporal de cuarenta años, el número de inscritos en estas carreras se mantuvo constante, o incluso en sentido descendente; tal era el estado de abandono y desconsideración de estas especialidades provocado por la pésima gestión generada tras la LGE de 1970. De ahí la importancia de esta normativa para la evolución de estos títulos:

La ley aborda, por primera vez en el contexto de una reforma del sistema educativo, una regulación extensa de las enseñanzas de la música y de la danza, del arte dramático y de las artes plásticas y de Diseño, atendiendo al creciente interés social por las mismas, manifestado singularmente por el incremento notabilísimo de su demanda. Diversas razones aconsejan que estén conectadas con la estructura general del sistema y que, a la vez, se organicen con la flexibilidad y especificidad necesarias para atender a sus propias peculiaridades y proporcionar distintos grados profesionales, alcanzando titulaciones equivalentes a las universitarias, que, en el caso de la Música y las Artes Escénicas, que comprenden la Danza y el Arte Dramático, lo serán a la de Licenciado. (B.O.E. nº 238, 1990, p.28929)

En el ámbito regulatorio, la LOGSE otorga a los estudios artísticos dos cuestiones de extrema importancia: reconocimiento y equiparación.

Al otorgar el reconocimiento a su trayectoria y valor cultural dándole la consiguiente equivalencia en el sistema educativo general, asegura a los egresados la lógica continuidad administrativa en el esquema común de la enseñanza hacia niveles superiores, dando así cumplida satisfacción a unas reivindicaciones históricas del colectivo de profesionales, alumnos y docentes de estos centros.

Estas equivalencias se llevarían a cabo en dos fases. En un primer momento la ley solo otorgaría la equiparación de los estudios de las artes plásticas a los ciclos formativos de grado medio y superior en las diferentes especialidades; los estudios de diseño, sin embargo, obtendrían la paridad con las diplomaturas universitarias reconociendo la categoría de Estudios Superiores para las especialidades de Conservación y Restauración de Bienes Culturales, los estudios de diseño en las especialidades de Diseño Gráfico, Producto, Interiores y Moda, y el reconocimiento de las Escuelas Superiores de Cerámica, dentro del ámbito de los Estu-

dios Superiores de Diseño. Los centros pasan a denominarse Escuelas de Arte y los estudios que imparten modifican su apelativo pasando a llamarse Enseñanzas de Artes Plásticas y Diseño.

Pero habría que esperar al cambio de siglo para quedar definitivamente equiparadas todas estas especialidades a los estudios de grado y sus consecuentes títulos de posgrado, una vez integrada la enseñanza universitaria española en el Marco Europeo de Enseñanza Superior tras los acuerdos de Bolonia, reconociéndoles los niveles uno, dos y tres del MECES. Así pasarían los centros a denominarse definitivamente Escuelas de Arte y Superiores de Diseño, apelativo por el que se las conoce hoy en día.

Artículo 46.

Las enseñanzas de las artes plásticas y de diseño comprenderán estudios relacionados con las artes aplicadas, los oficios artísticos, el diseño en sus diversas modalidades y la conservación y restauración de bienes culturales.

Artículo 47.

Las enseñanzas de artes plásticas y diseño se organizarán en ciclos de formación específica, según lo dispuesto al efecto en el capítulo cuarto del título primero de la presente ley, con las salvedades que se establecen en los artículos siguientes.

Artículo 49.

[...] 2. Tendrán la consideración de estudios superiores las enseñanzas de diseño que oportunamente se implanten. Al término de dichos estudios se otorgará el título de Diseño en la especialidad correspondiente, que será equivalente, a todos los efectos, al título de Diplomado Universitario.

3. Asimismo se podrán establecer estudios superiores para aquellas enseñanzas profesionales de artes plásticas cuyo alcance, contenido y características así lo aconsejen.

(B.O.E. nº 238, 1990, p.28935)

Sin embargo, como vemos, la ley no fue capaz de generar un marco administrativo definitivo para estas especialidades. Problemas de tipo competencial e intereses corporativos de las propias universidades españolas, ejercieron la presión suficiente en las administraciones españolas para impedir su plena incorporación al sistema en el ámbito universitario. Como consecuencia de estas acciones, los Estudios Superiores de Diseño quedarían estigmatizados con el apelativo de *equivalentes* a todos los efectos a las titulaciones universitarias.

Aun así, esta ley supuso el fin de una larga reivindicación protagonizada por los colectivos académicos y profesionales para dotar a estas especialidades profesionales de una dignidad que se habían ganado a pulso durante su larga historia, a fuerza de logros plasmados en mejoras de la condición docente y sobre todo en la calidad profesional de los egresados que año tras año se forjaron en sus aulas. Unas profesiones caracterizadas por una exigencia de capacidades sin las cuales es imposible subsistir en ámbitos tan competitivos como son los de diseño; una calidad que es tan evidente que, a lo largo del tiempo se ha convertido en referente a nivel internacional del “*buen diseño*” producido en España.

Los efectos de las nuevas situaciones derivadas de la aplicación de esta normativa, se dejarían sentir en cursos posteriores a la aplicación de la LOGSE, sobre todo en los primeros cursos del nuevo milenio, y el alcance y profundidad de estas consecuencias para el desempeño profesional y los conocimientos adquiridos por los estudiantes en sus respectivas etapas dentro del sistema educativo en estas especialidades durante estos años, vienen a conformar el núcleo de esta investigación y el principal problema de investigación.

2.3.3 – Respecto al acceso a la docencia en ambas leyes.

Ya hemos nombrado los conflictos existentes entre los cuerpos de docentes que ejercían en las enseñanzas artísticas en etapas anteriores a la promulgación de estas leyes. Es necesario partir de la base de que las condiciones de acceso a la función docente venían siendo reguladas desde la entrada en vigor del Real Decreto de 16 de diciembre de 1910, que primaba el conocimiento de la profesión frente a la titulación académica. Por tanto, los profesores de Término eran los responsables de la docencia con carácter general y los maestros de taller ocupaban plazas con la condición de ayudante, según dictaba la nueva Ley; que, además, estaban mal pagadas y mal consideradas por los primeros. Esta situación se mantuvo hasta la llegada de la II República, momento en que se crea el Cuerpo de Maestros de Taller y se les incorpora definitivamente a las plantillas oficiales de las escuelas, reconociendo sus derechos salariales y su antigüedad. El acceso a la docencia de ambos cuerpos se regirá por reglamentos diferentes por estar enmarcados en categorías distintas. Es, sin embargo, en las normas dictadas para cada uno de ellos, donde reside fundamentalmente la importancia de estas leyes para el presente proyecto de investigación. La correspondencia de las titulaciones con la normativa general habría de cambiar drásticamente el perfil de los docentes en los nuevos niveles educativos.

Valga el ejemplo, cómo para la asignatura de dibujo, la mera tenencia del título de Profesor de Dibujo que desde finales del siglo XIX venía expidiendo la academia madrileña de Bellas Artes de San Fernando, te daba las mismas posibilidades de acceso a una plaza de docente en esta materia que la ostentación de medallas obtenidas por méritos artísticos en alguna Exposición Nacional o por alguna estancia en el extranjero. Con la particularidad de que, el propio Real Decreto, otorgaba la posibilidad de que las plazas vacantes en cualquier

especialidad pudieran ser ocupadas por docentes de la misma categoría, generando así una serie de distorsiones en las enseñanzas absolutamente nocivas para la calidad del aprendizaje:

Por otra parte, el Real Decreto del 16 de diciembre de 1910, en vigor en las Escuelas de Artes y Oficios Artísticos, disponía que las vacantes de los profesores de Término se podían ocupar por traslación entre los profesores de las mismas categoría. Esta “perniciosa interpretación” (como denomina la Real Orden del 20 de marzo de 1930) había dado como resultado que los profesores formados en Bellas Artes y cuya máxima aspiración, de manera generalizada, era ocupar la plaza de Dibujo Artístico, ingresar en las plazas vacantes de Dibujo Lineal, Composición Decorativa, Modelado y Vaciado o Historia del Arte, cuando estaba cubierta la plaza de Dibujo Artístico, para, cuando ésta quedara libre, hacer un cambio de asignatura. (Soldevilla, 2000, p.31)

De esta manera, nos encontramos con que, en demasiadas ocasiones, ni siquiera la formación académica del profesorado resultaba la específica y necesaria para impartir una asignatura con garantías de calidad. Pero lo más lamentable de esta situación es que estas aberraciones siguieron siendo práctica común hasta la aparición de normativas reguladoras de las especialidades del profesorado a finales del siglo XX.

Por tanto, si bien en las etapas anteriores la formación necesaria para el acceso a la docencia se centraba principalmente en los méritos profesionales demostrados por los aspirantes (Falcón, 1966), a partir de la implantación de la LOGSE, la titulación universitaria será requisito indispensable para impartir clases en niveles de alumnado mayor de doce años.

Artículo 24.

1. La educación secundaria obligatoria será impartida por licenciados, ingenieros y arquitectos o quienes posean titulación equivalente a efectos de docencia. En aquellas áreas o materias que se determinen, en virtud de su especial relación con la formación

profesional, se establecerá la equivalencia a efectos de la función docente, de títulos de Ingeniero Técnico, Arquitecto Técnico o Diplomado Universitario.

2. Para impartir las enseñanzas de esta etapa será necesario además estar en posesión de un título profesional de especialización didáctica. Este título se obtendrá mediante la realización de un curso de cualificación pedagógica, con una duración mínima de un año académico, que incluirá, en todo caso, un período de prácticas docentes...

(B.O.E. nº 238, 1990, p.28932)

Ya en la Ley Moyano de 1857, en lo que se refiere al acceso del profesorado a la docencia, la norma establecía que para ejercer en los niveles superiores era necesario haber obtenido el título de bachiller en artes o la preparación equivalente. No obstante, la Ley contemplaba peculiaridades especiales en cuanto a las condiciones de acceso respecto a las establecidas para la docencia en Facultades reguladas en el artículo 223, que reza literalmente: “Art. 223. Se exceptúan de las reglas señaladas en los dos artículos anteriores las enseñanzas de Pintura, Escultura y Música, a cuyo desempeño podrá proveer el Gobierno en la forma que determinen los Reglamentos”. Concretamente permitía al Gobierno establecer reglamentos singulares para estos profesores dada su especial característica, abriendo así la posibilidad de contratar a especialistas que pudiesen demostrar sus conocimientos de la profesión y su valía para el cargo de docente.

Ahora bien, y aquí es donde radica probablemente la disparidad más evidente entre las dos etapas que son objeto de estudio en esta tesis en lo que a la formación inicial del profesorado para la asignatura de proyectos se refiere.

Hemos mencionado con anterioridad que, a partir de la promulgación de la LOGSE, se produjo un período de sustitución del personal docente encargado de esta asignatura. Al permitir la implantación de los estudios superiores, dejaba fuera de las materias centrales a

los docentes pertenecientes al cuerpo de Maestros de Taller, puesto que prácticamente ninguno de ellos contaba con una titulación superior a una Formación Profesional de segundo grado, dado que se les había contratado por sus conocimientos y dominio de una profesión, y no por su titulación académica. A consecuencia de todo esto, dejó de exigirse en las sucesivas regulaciones del acceso a la función pública, la necesaria demostración de una pericia técnica en la especialidad correspondiente a la que se accedía, como venía siendo habitual. Y aquí es donde se produce la discrepancia esencial a la que nos referíamos al principio de este párrafo, y que determinará, en un futuro inmediato, la diferencia en la formación inicial del profesorado de proyectos.

Veamos algunos ejemplos ilustrativos: el aspecto más importante que hay que destacar en la figura del docente encargado de las materias de proyectos o de taller de especialidad, es aquel que lo situaba como elemento transmisor del conocimiento profesional empírico en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como experto en la materia, la confianza en su competencia profesional garantiza la calidad de la información transmitida y el carácter claramente pragmático que desde sus orígenes singularizaron estas carreras. Digamos que contar con los conocimientos profesionales es fundamental y obligatorio en la formación inicial del docente de este tipo de estudios.

Ya en la formulación de los planes regulados según el Decreto 2127/1963 de 24 de julio, del Ministerio de Educación Nacional, sobre los estudios y las escuelas de Artes y Oficios Artísticos, se puede apreciar esta necesidad. Según Falcón (1966), estos eran los méritos que debía aportar el candidato a la docencia para los Maestros de Taller:

Maestros y ayudantes de taller.—El acceso a estos cuerpos se hace por concurso-oposición libre, para el que se consideran méritos preferentes, según el decreto de 28 de marzo de 1936 (Gaceta del 29), los siguientes (en la parte previa de «concurso», naturalmente): haber sido pensionado en el extranjero; mayor calidad (primera, se-

gunda y tercera) y, dentro de ella, mayor cantidad de medallas obtenidas en exposiciones nacionales o internacionales; mayor número de premios o accesits obtenidos en tales exposiciones y otros concursos; finalmente, otros méritos artísticos. Los méritos acreditados por los concursantes se puntuarán como un ejercicio por el tribunal, y luego se pasa a la «oposición», de carácter eminentemente práctico. (p. 68)

Véase también la normativa publicada en la Orden de 28 de marzo del Diario Oficial de la Generalitat Valenciana número 2.485, del jueves 6 de abril de 1995, que todavía fueron reguladas por normativas anteriores a la LOGSE, y que dictaba las condiciones de acceso a la docencia en el que habría de ser el último concurso-oposición que se convocaría para una plaza de Maestro de Taller en la Comunidad Valenciana:

Para el cuerpo de maestros de taller de artes plásticas y diseño: aquellos aspirantes que hayan alegado alguna de las titulaciones declaradas equivalentes a efectos de docencia en el anexo I del Real Decreto 541/91, deberán acreditar, además, su experiencia profesional durante al menos dos años en un campo laboral relacionado con la especialidad por la que han superado el proceso selectivo mediante la presentación del certificado expedido por los órganos competentes que acredite la cotización a la Seguridad Social. (p. 4953)

No ocurre lo mismo con los requisitos exigidos para el acceso al Cuerpo de Profesores de Artes Plásticas y Diseño. Como ejemplo el extracto de la convocatoria para la provisión de plazas en este cuerpo de 1993, también regulada por normas anteriores a la LOGSE. En el Capítulo V, punto cinco, que se refiere a los requisitos que han de reunir los aspirantes, dice:

5. Cuerpo de profesores de Artes Plásticas y Diseño:

Estar en posesión del título de Doctor, Licenciado, Ingeniero, Arquitecto o equivalente a efectos de docencia, De acuerdo con la disposición adicional decimoquinta de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, para aquellas especialidades de especial relevancia para la formación artístico-plástica y de diseño en que así se haya determinado, podrán participar en los procesos selectivos quienes estén en posesión de los títulos de Diplomado Universitario, Ingeniero Técnico o Arquitecto Técnico que expresamente hayan sido declarados equivalentes a efectos de docencia para estas especialidades. (p. 19927)

Ninguna referencia a las capacidades o experiencias profesionales. Sin embargo, deja en manos de instancias y decisiones posteriores la regulación decidida del acceso a la función docente, la titulación necesaria, las competencias y las funciones específicas de los profesores pertenecientes a los cuerpos de Enseñanzas Especializadas.

Incluso si observamos el asunto desde la perspectiva de la formación profesional, también las capacidades del profesorado encargado de las mismas, sufre una variación importante en cuanto a titulación y requisitos. En la LOE de 1970, teniendo en cuenta que esta norma equipara todas las enseñanzas que tienen como finalidad la formación del estudiante en alguna profesión específica, bajo el paraguas de la Formación Profesional, parece razonable interpretar, según el Capítulo I, que los conocimientos sobre la propia profesión a transmitir será requisito a exigir en el acceso a la docencia en estos cuerpos:

Artículo ciento dos, – El profesorado en sus distintos niveles habrá de reunir las siguientes condiciones: [...]

d) Profesores de Formación Profesional de primer grado, título de Formación Profesional de segundo grado. [...]

Tres. Estudios o experiencias prácticas relativos a la especialidad que hayan de enseñar en aquellos niveles y disciplinas que reglamentariamente se determinen. (p.12537)

Y así fue hasta la progresiva implantación de la LOGSE a partir de 1990. Este precepto de profesionalidad demostrada parece olvidarse en el tiempo de forma bastante explícita en comparación con textos anteriores.

De esta manera, a partir de 1990, los Maestros de Taller que hasta el momento eran los responsables de la capacitación profesional del alumnado, impartiendo las asignaturas de carácter práctico como Taller de la especialidad, tipografía, procesos de reproducción, etc. quedarían relegados por ley a funciones de atención de materias integradas en los niveles de ciclos formativos y alejadas de la formación profesionalizante del alumnado; lo cual supuso en la práctica, una importante merma en la calidad docente y en la transmisión de contenidos realmente significativos para el ejercicio posterior de la profesión de los egresados.

Comparemos las exigencias antes mencionadas con las especificadas en las convocatorias posteriores a la implantación de la LOGSE:

2. Para el ingreso en el cuerpo de Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño será necesario estar en posesión de la titulación de diplomado, arquitecto técnico, ingeniero técnico o equivalente, a efectos de docencia, y superar el correspondiente proceso selectivo.

3. Para el ingreso en el cuerpo de Profesores de Artes Plásticas y Diseño serán requisitos indispensables estar en posesión del título de Doctor, Licenciado, Arquitecto, Ingeniero o equivalente, a efectos de docencia, y superar el correspondiente proceso selectivo. (B.O.E. nº 238, 1990, p.28939)

En ninguno de los dos casos se hace referencia alguna a la capacitación profesional de los aspirantes como parte indispensable del proceso selectivo, dejando así el peso decisivo únicamente en la titulación aportada por los candidatos, que como hemos visto, deja de lado *de facto* a los Maestros de Taller que ejercían en su momento, tanto en régimen de titularidad funcional como de interinidad.

Destacamos también el hecho de que, en ninguno de los dos cuerpos mencionados, se exige la demostración de las capacidades didácticas de los aspirantes.

En el aspecto de las capacidades pedagógicas también observamos diferencias entre ambas legislaciones. En la LGE de 1970 parece dejar entrever que la formación inicial del docente, en general y para todos los niveles, debe contener cierta carga de experiencia y formación tanto profesional como pedagógica. Ya en el Título Preliminar dice así:

Artículo tercero. – [...]

Dos. La profesión docente exige en quienes la ejercen relevantes cualidades humanas, pedagógicas y profesionales. El Estado procurará, por cuantos medios sean precisos, que en la formación del profesorado y en el acceso a la docencia se tengan en cuenta tales circunstancias, estableciendo los estímulos necesarios, a fin de que el profesorado ocupe en la sociedad española el destacado nivel que por su función le corresponde. (p. 12527)

No ocurre lo mismo en la siguiente convocatoria a la provisión de puestos docentes de 2004 normalizada en el Real Decreto 334/2004 (p. 9358-9357), en donde ya se exige a los aspirantes la presentación del título de Especialización Didáctica regulada en la Ley de Calidad de la Enseñanza 10/2002 (p. 45203-45204). Semejantes circunstancias se darían en normativas posteriores, pero con una salvedad: en la ley 276/2007 se hace referencia a la necesi-

dad de estar en posesión de la formación pedagógica y didáctica a la que se refiere el artículo 100.2 de la Ley Orgánica 2/2006 (p. 9).

Si investigamos en dicho artículo, podemos observar cómo, además de los requisitos comunes expuestos en la anterior norma, se regula la posibilidad de contratación de especialistas cuando las necesidades y las circunstancias así lo aconsejen:

3. Excepcionalmente, para determinados módulos o materias, se podrá incorporar como profesores especialistas, atendiendo a su cualificación y a las necesidades del sistema educativo, a profesionales, no necesariamente titulados, que desarrollen su actividad en el ámbito laboral. Dicha incorporación se realizará en régimen laboral o administrativo, de acuerdo con la normativa que resulte de aplicación. (p. 17184)

De esta forma se vuelve otra vez a poner de manifiesto que, frente a la excepcionalidad de este tipo de estudios, es relevante contar con la participación de docentes que puedan aportar su experiencia profesional en el campo en el que deben enseñar.

Obsérvese, sin embargo, que, aunque en las normas expuestas aparece contemplada la regulación de acceso para el cuerpo de Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño, en la Comunidad Valenciana nunca se convocó oposición alguna a este colectivo después de la celebrada en 1995. La razón de este hecho es que poco después de esta fecha fue declarado un cuerpo docente a extinguir, y por este motivo nunca más se celebró proceso alguno de selección en el que se pudieran aplicar estas normativas. Por tanto, tampoco se ha tenido la oportunidad de incorporar a las plantillas a especialistas seleccionados más por su profesionalidad que por su titulación académica. No quiere decir esto que la totalidad del profesorado de diseño gráfico que accedieron a la función pública bajo estas premisas, no contaran con cualificación y experiencia profesional, pero sí que es cierto que, al existir esta laxitud en la

normativa, las plantillas de la segunda etapa de estudio de esta tesis ofrezcan serias carencias en este aspecto.

2.3.4 – Revisión de normativa legal. Planes de estudios de diseño gráfico.

Durante el primer período estudiado en este proyecto imperaban las normativas y los planes de estudio establecidos según la norma regulada en decreto 2127/1963 de 24 de julio. Sin embargo, en ella se explica que la distribución de asignaturas por cursos no tenía un carácter obligatorio o imperativo (p. 13088); esto es debido al carácter de perfeccionamiento profesional con el que surgieron estos estudios. De esta manera los alumnos tenían la opción de matricularse tan sólo en aquellas asignaturas que fueran más acordes a su propia vocación. Falcón (1966) explica esta situación:

Se observaba que del alumnado que acudía a las escuelas de artes y oficios artísticos existía una parte, constituida por trabajadores artesanos en su mayoría, que lo único que deseaba y necesitaba era perfeccionar su oficio, para lo cual le bastaba con matricularse en alguna asignatura o taller determinado y seguir los estudios y prácticas del mismo en un horario nocturno compatible con su trabajo, mientras que otro grupo de alumnos, en porcentaje cada vez mayor, aspiraba a una formación artística más completa, sin perjuicio de una posterior especialización en un determinado oficio o, sobre todo, en alguna de las modernas artes aplicadas de tanto porvenir en la industria, comercio y organizaciones empresariales de nuestros días, alumnos estos para los que el horario diurno era el apropiado. (p. 66-67)

Por ello se planteaban dos itinerarios a seguir para superar estos estudios: los llamados *estudios regulares* y los *estudios específicos*. Nos interesa principalmente la estructura co-

respondiente a los estudios regulares. Estos comprendían cinco cursos académicos, de los cuales los tres primeros eran considerados comunes a todas las secciones o especialidades, y los dos últimos de especialización. Si bien se disponía de una serie de asignaturas relacionadas con cada una de ellas, que tenían un carácter optativo, lo cual permitía que el propio alumno fuera generando el itinerario que considerara más oportuno y acorde con sus intereses y habilidades.

De las cuatro secciones reguladas, las tres primeras tenían un carácter de especialización muy concreto y definido. Por el contrario, los Talleres de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos, recogían una amplia variedad de oficios artesanales que por sí mismos no podían configurar una sección específica, pero que se relacionaban con las tradiciones artesanales de la zona geográfica correspondiente al enclave del centro; a ella pertenecían algunas disciplinas que con el tiempo acabaron tomando suficiente importancia como para generar una carrera en sí mismas; tal es el caso de Fotografía Artística, Ilustración, Cerámica Artística o Joyería.

Sin embargo, la sección que nos ocupa es la mencionada en primer lugar, la de Decoración y Arte Publicitario. En ella encontramos las especialidades de decoración y escaparatismo, que acabó siendo el germen del Diseño de Interiorismo actual; dibujo publicitario, rotulación e ilustración artística, lo que hoy conocemos como Diseño Gráfico; y figurines que es el origen de la especialidad de Diseño de Moda. Estos talleres se complementaban con asignaturas creadas para dar soporte al desempeño profesional y a establecer bases apropiadas para el correcto desarrollo laboral, con los medios propios de la profesión en aquella época, a saber: Dibujo Artístico, Dibujo Lineal, Matemáticas (orientadas a la geometría y la perspectiva), Historia de Arte y Derecho Usual (con conocimientos de contabilidad y correspondencia comercial). Al final de la carrera era necesario superar un examen de Reválida, que versaba alrededor de las materias de los dos cursos de especialización, para obtener el

título de Graduado en Artes Aplicadas en la Sección de Decoración y Arte Publicitario, especialidad de Dibujo Publicitario.

Con respecto al período correspondiente a la primera década del siglo XXI, los estudios vienen regulados por el Real Decreto 1496/1999 de 24 de septiembre del Ministerio de Educación y Cultura, y por el Decreto 133/2001 de 26 de julio del Gobierno Valenciano. En ambos textos se establecen los Estudios Superiores de Diseño con una duración de tres cursos académicos más la realización de un Proyecto Final de Carrera, con una carga lectiva total de 273 créditos. Se establecen cuatro especialidades, a saber: Diseño Gráfico, Diseño de Productos, Diseño de Interiores y Diseño de Moda. A ellos se accedía con el título de bachillerato y una prueba de acceso que la administración fijaba cada año; también tenían acceso quienes estuvieran en posesión de un título de Técnico superior de Artes Plásticas y Diseño, es decir, quienes hubieran cursado los planes del 63 o un Ciclo Formativo de Grado Superior del período intermedio entre las dos etapas. En estos casos la entrada en los estudios era directa y sin prueba de acceso. En cada especialidad, los contenidos se organizaban en materias troncales y materias específicas. Las primeras tenían un carácter más común a todas ellas, mientras que las materias específicas atendían a la especialización en cada una de las disciplinas. El primer curso constaba de un abanico de asignaturas de bajo creditaje entre las que se encontraban Dibujo Artístico, Color, Volumen, Análisis de la forma, Psicología de la Percepción, Técnicas de Expresión, Historia de Arte, Matemáticas, Física y Química, Sistemas de Representación, Teoría y Metodología del Proyecto y Taller de Iniciación al proyecto, todas ellas de carácter troncal. Nunca se explicó el porqué de esta dispersión de asignaturas que suponían un serio obstáculo para los alumnos de nuevo ingreso, que debían enfrentarse a una carga horaria bastante diseminada. Al segundo curso correspondían las asignaturas de Historia y Teoría del Diseño e Historia y Teoría de la Comunicación Gráfica, en el ámbito troncal y Materias Primas, Materiales y Tecnologías, Fotografía, Tipografía y Maquetación, Técnicas

de Producción e Impresión I, Proyectos de Gráfico I, Técnicas de Ilustración, Organización y Legislación, y Antropología y Sociología, como materias específicas. Por fin, en tercer curso, se asumían las materias restantes del currículo específico, entre las que se encontraba la de Proyectos de Conjuntos Gráficos y de la Comunicación II, que completaba la del curso anterior. Estas dos materias eran las de mayor carga crediticia, con 21 créditos la de Proyectos I y 15 de Proyectos II, lo cual viene a confirmar la importancia que estas asignaturas tienen en los currículos de cada etapa. A estos contenidos había que sumarle 24 créditos optativos y 3 créditos correspondientes al Proyecto Final de Carrera. Una vez superados, se obtenía el título Oficial de Diseño en la especialidad de Gráfico, que se declaraba equivalente, a todos los efectos, al de Diplomado Universitario.

En etapas posteriores esta normativa cambió definitivamente en virtud de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación, para adecuarlos finalmente a los nuevos Estudios Superiores de Diseño equivalentes a todos los efectos a los Grados Universitarios, dentro del Espacio Europeo de Enseñanza Superior y en seguimiento de lo dispuesto en los Acuerdos de Bolonia. A partir de aquí, los estudios se organizan en cuatro cursos académicos que culminarán con la confección y presentación pública de un Trabajo de Fin de Título (TFT). Al propio tiempo, a nivel ministerial se crea el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, como órgano consultivo del Estado y de participación en relación con estas enseñanzas. Así, los estudios superiores de diseño conducirán al título Superior de Diseño en las diferentes especialidades, que serán equivalentes a todos los efectos al título de Grado Universitario correspondiente, pero sin el reconocimiento total que evitaría todos los problemas administrativos derivados de esta equivalencia.

2.3.5 – Revisión de la asignatura de Proyectos.

No hemos podido encontrar constancia documental de los contenidos mínimos, o específicos, de la asignatura de Taller de Dibujo Publicitario regulados por el Decreto 2127/1963, vigentes durante el primer segmento temporal de este estudio. La única referencia en el mismo que se puede encontrar es la propia denominación de la asignatura cuando explica el currículo de los dos últimos cursos de especialización. En el primero de ellos aparece denominado como Taller Artístico de la Especialidad; y en el segundo aparece referenciado en dos materias: Dibujo Artístico, en la que se especifica que serán Proyectos de la Especialidad; y de nuevo como Taller Artístico de la Especialidad, a modo de continuidad de la impartida en el curso anterior (p. 13089).

Sin embargo, sí que nos ha sido posible establecer parte de los contenidos basándonos en las informaciones aportadas por los participantes en esta investigación y en la continuidad de los mismos en los posteriores planes de estudio.

La asignatura de Taller, que con el tiempo se convertiría en Proyectos, tenía como objetivo principal dotar al alumnado de los conocimientos, aptitudes y habilidades para lograr defenderse en el ámbito profesional con las mínimas garantías de éxito. Por tanto, el planteamiento de los contenidos siempre se orientó a intentar reproducir con la mayor fidelidad posible las situaciones y las condiciones propias del ejercicio profesional. Los sucesivos ejercicios o proyectos se planteaban a partir de un informe que el propio docente establecía, con las informaciones y condiciones que configuraban el trabajo propuesto, de manera que el alumnado pudiera comenzar a plantear soluciones gráficas y creativas en base a ellos. Generalmente se estimulaba al alumnado a iniciar una fase de documentación, previamente a las decisiones creativas o de enfoque del proyecto en sí, para que de esta forma el alumno pudiera observar críticamente las tendencias del mercado en el ámbito en que se estaba trabajando,

y establecer así conexiones que le permitieran crear o innovar con propuestas apropiadas. La siguiente fase se centraba en los bocetos previos rápidos, que generalmente se realizaban a mano, y a continuación se estudiaban con el profesor las propuestas más apropiadas. Resuelta esta fase se pasaba a construir la propuesta final que sería la que se entregaría en la fecha establecida para ello.

La tipología de proyectos estaba generalmente adaptada a las orientaciones del mercado en sí. Desde esa perspectiva, en los primeros cursos se proponían los trabajos que mayor probabilidad tendrían a ser asumidos en el ámbito profesional, es decir los encargos más comunes que todo diseñador acaba haciendo en su carrera: diseño de marcas y papelerías básicas, diseño de folletos publicitarios, diseño editorial, etc. Para la asignatura de Taller de segundo de la especialización –quinto curso de la carrera– se reservaban proyectos que exigían mayor responsabilidad y control por parte del diseñador: diseño de envases, campañas publicitarias gráficas, promociones en el lugar de venta, etc. El proyecto de reválida acababa siendo un compendio de algunas de estas opciones a elección del propio alumno, y para su realización se contaba con la tutorización de un maestro de taller de la especialidad, que era también el que, finalmente calificaba el trabajo.

En este sentido, las cosas no han cambiado mucho en el transcurso del tiempo, con la salvedad lógica de las adaptaciones, tanto en contenidos como en terminología a los nuevos tiempos y a las nuevas tecnologías. Actualmente las asignaturas de Proyectos de Diseño Gráfico abarcan nuevas tipologías de trabajos como la gráfica expositiva, el diseño web o el diseño audiovisual, entre otras. Pero por lo demás, se sigue trabajando en base a un informe sobre el proyecto propuesto que el propio docente facilita, se insiste en solicitar una fase de búsqueda de información previa a las propuestas de diseño, pero actualmente se realiza usando herramientas de internet como *Pinterest*, *blogs*, etc. Se continúa proponiendo proyectos más comunes en las primeras etapas y más complicados en las siguientes, sólo que al informe

inicial ahora se le llama “*briefing*”, el diseño de marcas y papelería de entonces ahora engloba la identidad corporativa o el “*branding*”, a los folletos se les denomina “*brochure*” y al diseño de envases se le llama “*packaging*”.

No obstante, los contenidos mínimos, entendidos como la intención que subyace en la acción de los docentes de ambas etapas del estudio, siguen siendo prácticamente los mismos, con una clara diferencia: la que los tiempos, los antecedentes, las características sociales y profesionales y los medios disponibles imponen. Si tomamos como base los contenidos establecidos en el RD 1496/1999 ya citado anteriormente, podemos comprobar cómo se crea este paralelismo entre los dos segmentos temporales:

2. Proyectos: gráfico y de la comunicación:

a) Número de créditos: 18.

b) Contenidos: definición y realización de proyectos gráficos específicos. Estudio analítico de la evolución histórica de los usos y productos, de los condicionantes técnico-tecnológicos, funcionales y comunicativos. Ciclo de vida del producto. Requisitos y especificaciones. Ideación y bocetación. Realización de planos y memoria. Material de presentación y niveles de acabado. Definición y realización de modelos, maquetas y prototipos. Estudio de presupuestos y análisis de viabilidad. Resolución de los proyectos. Criterios de calidad. Evaluación y verificación. [...]

3. Conjuntos gráficos e ilustración:

a) Número de créditos: 18.

b) Contenidos: tipografía. Estudio de la función, características, y aplicación de las tipografías básicas en la creación de logotipos y marcas; criterios de percepción, asociación, identificación y comunicación. Proceso de síntesis y estilización, aspectos psicológicos y sociológicos. Composición de textos, montaje, maquetación y compaginación. Estudio analítico de la evolución histórica, las características y los requeri-

mientos, especificaciones y condicionantes técnico-tecnológicos, funcionales, comunicativos y estéticos del diseño editorial y la ilustración gráfica. Maquetas, visualización y realización gráfica de productos seriados y cadenas de productos. Procedimientos, técnicas y metodologías. Ilustración publicitaria, científica, técnica, editorial y para los medios de información y comunicación. Retoque fotográfico. Ilustración asistida por ordenador. (p. 35715)

Como se puede apreciar en lo anteriormente expuesto, se estudiaron los mismos contenidos mínimos en ambos períodos y se aplicaron metodologías didácticas semejantes para transmitir estos. Lo que nos hace pensar que las diferencias destacables entre la eficiencia de uno y otro, residirá, no tanto en los propios contenidos mínimos, sino en los aspectos que nos hemos propuesto estudiar y que tienen que ver más con la formación de los docentes, su propia acción, la relación entre el alumnado, los medios disponibles, la situación social y el reconocimiento de la propia carrera.

2.3.6 – Conceptos resumidos.

De todo lo expuesto anteriormente podemos extraer algunas conclusiones que nos ayudarán a dibujar un mapa del origen y evolución de las actuales Enseñanzas Artísticas que se administran en esta comunidad al amparo del ISEA-CV (Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunidad Valenciana).

La primera de ellas, es que los estudios artísticos en España forman parte del esquema público de educación desde sus mismos orígenes, como hemos demostrado en la llamada Ley Moyano de 1857, sin embargo, hasta 1990 no tuvieron un encuadre regulatorio propio que

reconociera sus valores educativos y culturales, y una continuidad dentro del marco legal de la enseñanza pública española.

Por otra parte, las enseñanzas artísticas surgieron ligadas a las artes tradicionales también llamadas Bellas Artes, pero en un determinado momento, se escindieron de estas con el fin de buscar una orientación de carácter práctico, encaminada a una profesionalización de los egresados, con vistas a su pronta incorporación al tejido económico y social en las zonas de influencia de cada centro donde se impartían.

En el transcurso de la historia, las que hoy se conocen como Escuelas de Arte y Superiores de Diseño, han pasado por otras denominaciones en el devenir histórico de la enseñanza en este país: Real Conservatorio de Artes, Escuelas de Bellas Artes, Escuelas de Artes y Oficios, Escuelas de Artes e Industrias, de nuevo Escuelas de Artes y Oficios, Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos y finalmente su denominación actual.

Concluimos también, que siempre se ha contemplado a las Enseñanzas Artísticas como unos estudios de nivel superior, si bien por motivos generalmente administrativos han atravesado etapas en las que el reconocimiento oficial se perdió casi por completo.

También es importante establecer, que la responsabilidad de la transmisión de saberes de forma efectiva y con calidad, ha recaído siempre en los docentes de la asignatura de taller o de proyectos, como garantes del sentido profesionalizante de los estudios.

El currículo de estos estudios siempre ha estado articulado alrededor del proyecto y los contenidos mínimos de estas asignaturas se han mantenido en el transcurso del tiempo.

A los docentes responsables de las mismas, se le exigió una experiencia profesional demostrada, al menos hasta la llegada de la LOGSE en 1990. A partir de aquí se primó más la posesión de una titulación superior que los conocimientos necesarios de los contenidos a impartir en la actividad docente.

También es interesante observar que la demostración de la capacidad y aptitud didáctica, no se solicita, a los aspirantes a la función pública en los cuerpos de profesores y maestros de taller de artes plásticas y diseño, hasta 2004, con lo que los períodos estudiados en esta tesis ofrecen características semejantes en este aspecto.

2.4 – Anotaciones sobre las Escuelas de Arte y Superiores de Diseño de la Comunidad Valenciana.

Las enseñanzas artísticas en la Comunidad Valenciana, tiene desiguales orígenes dependiendo de la ciudad y la comarca en la que se encuentran enclavados los diferentes centros. Algunos de ellos cuentan con una larga y centenaria trayectoria y sin embargo otros, tan solo tienen unas decenas de años de actividad. Sin embargo, unos y otros se caracterizan por ser los responsables de la formación de las y los expertos que suponen buena parte de los profesionales que son referentes del diseño en este país.

Como veremos, algunas nacen de una iniciativa local y otras son consecuencia del propio sistema de enseñanza público nacional y son herederas de su evolución histórica. No obstante, cada una de ellas se formó para atender las necesidades del sector económico e industrial de su zona de influencia; cumpliendo así con la vocación profesionalizante a la que ya hemos hecho referencia anteriormente.

En 2007, como consecuencia de la aplicación de los enunciados de la LOGSE de 1990 y de los Acuerdos de Bolonia que generaron la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, se crea en la Comunidad Valenciana el Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas (ISEACV), con la intención inicial de dotar a estos estudios de los contenidos científicos y académicos necesarios para lograr el tan merecido reconocimiento social y político del cual estas enseñanzas siempre habían carecido.

Bajo su paraguas, se agrupan 13 centros educativos que imparten todas las enseñanzas relacionadas con las artes en esta comunidad, a saber: música, arte dramático, danza, artes plásticas y diseño. La lógica disparidad de especialización y de intereses organizativos, junto a una financiación del todo insuficiente –cuando no inexistente–, supone una difícil convivencia entre las diferentes ramas de las enseñanzas artísticas, lo cual genera un cierto ambiente de inmovilidad y desafección de la realidad de los centros que ha caracterizado a esta institución desde sus mismos inicios.

Existen actualmente cinco Escuelas de Arte y Superiores de Diseño repartidas por las tres provincias y dos Escuelas Superiores de Cerámica en Manises y l’Alcora respectivamente, administradas por el ISEACV. Encontramos una escuela en la provincia de Valencia, sita en la capital; otra en la capital de la Plana; y tres en la provincia de Alicante: una en el mismo Alicante, otra en Alcoi y otra en Orihuela. El resto de la oferta artística del instituto lo conforman una Escola Superior d’Art Dramàtic en Valencia, dos Conservatoris Superiors de Dansa en Valencia y Alicante, y tres Conservatoris Superiors de Música situados en cada una de las capitales de provincia.

Los equipos docentes destinados en los centros que nos ocupan, pertenecen a los cuerpos docentes de Profesores y Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño. La mayor parte de estos funcionarios ejercen en régimen de interinidad, lo cual supone también un importante hándicap para la consecución de logros académicos de calidad, dado el constante traslado entre escuelas que buena parte de estos docentes sufren cada año. A esto hay que añadir la dificultad que supone generar proyectos de centro consistentes y duraderos, dadas las circunstancias de sus equipos docentes y de la coyuntura organizativa del propio ISEACV. Sin embargo, pese a todas estas dificultades, cada año se superan los retos que se plantean y se logra ciertamente formar a buenos profesionales en las diferentes especialida-

des, lo cual hace mayor el logro de estos docentes, que siguen ejerciendo su profesión en situaciones tan poco estables.

Si bien ya hemos enunciado con anterioridad las modificaciones que la LOGSE de 1990 aportaron a las Enseñanzas Artísticas, es necesario entender que dichas reformas no supusieron, ni mucho menos, la solución final de la organización de estas titulaciones. Antes, al contrario, la norma abrió la puerta a la evolución de los mismos, pero esta puerta sigue todavía abierta hoy en día.

La aplicación del articulado antes mencionado tuvo, de entrada, una atención dispar en cada territorio autonómico del país. Mientras en la Comunidad Valenciana se creaba un instituto para la organización de estas especialidades de manera autónoma al resto de instituciones académicas, las enseñanzas artísticas en otras comunidades se disolvían como tales para entregarse a las universidades ya existentes, y aun en otras se gestaban como centros universitarios autónomos; por tanto, la polémica estaba servida.

Desde la misma aplicación de los preceptos de la LOGSE se viene discutiendo a nivel nacional las diferentes opciones hacia las que estas titulaciones deberían evolucionar. La propia norma reconocía el carácter superior de estos estudios, sin embargo, por cuestiones netamente administrativas y legales, no las englobaba dentro del régimen general universitario. En consecuencia, nunca se ha superado el estatus de *semejanza* a los títulos universitarios, aunque lejos de la equiparación total de pleno derecho a cualquier titulación universitaria. Tengamos en cuenta que actualmente estos estudios, aun impartiendo titulaciones superiores, continúan atendiendo organizativamente a las normas de la enseñanza obligatoria y secundaria: la contratación del profesorado es idéntica a la de los cuerpos de secundaria, el acceso a la docencia a través de concurso-oposición, la financiación de los centros depende de la misma Consellería, no existe ninguna autonomía de gestión, existe una inspección educativa den-

tro del mismo ámbito y hasta hace un par de años, se hacían guardias del profesorado como en cualquier instituto de secundaria.

Por todo lo anteriormente expuesto, urge tomar una serie de decisiones que normalicen definitivamente las Enseñanzas Artísticas de manera generalizada y permanente. Para ello, se discuten varias soluciones desde los colectivos implicados, pero una vez más, desde posicionamientos individualizados y frecuentemente interesados y cortoplacistas.

Una de ellas pasaría por propiciar la integración de los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas dentro de las estructuras universitarias ya existentes. No obstante, esta posibilidad abriría una serie de inconvenientes que llevarían a la desaparición de estas enseñanzas como tales dentro de la inmensa maquinaria universitaria: la enorme influencia de las propias universidades diseccionaría las diferentes especialidades de manera sistemática para ser absorbidas por las facultades correspondientes, de manera que el carácter de las mismas se perdería definitivamente; en el caso de que se consiguiera mantener la identidad propia de las enseñanzas artísticas, estas serían tan minoritarias dentro del esquema general universitario que no tendrían prácticamente ningún poder decisorio autónomo, financiero o incluso organizativo, amén de la lógica imposibilidad de alcanzar algún puesto de poder dentro de la cúpula universitaria que permitiera tomar decisiones que beneficiaran a las mismas; otro inconveniente sería la adecuación del profesorado y la imposibilidad de congeniar derechos adquiridos por el mismo para integrarse en el sistema universitario, dado el bajo porcentaje de doctores que forman las plantillas docentes en estos momentos y la obligatoriedad de disponer de estos niveles para formar parte del profesorado universitario; por último se modificarían completamente las condiciones de acceso del alumnado al nuevo sistema, dejando así sin opciones a una buena parte del colectivo de estudiantes que, en las condiciones actuales, si tienen acceso a estas titulaciones.

Otra posibilidad es la de convertir en universidades a los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas de manera directa, en una suerte de Universidad de las Artes y con una normativa y organización propia, dentro de las condiciones que la LORU de 1983 estableció en su día para las organizaciones universitarias. Esta situación tendría una serie de ventajas en cuanto a la autonomía de los centros de la que actualmente no disfrutan; además de homologar definitivamente sus titulaciones como universitarias sin paliativos de ninguna clase; también permitiría establecer una situación transitoria para paliar el problema de la titulación del cuerpo docente antes mencionado y lo mismo ocurriría con el acceso de los estudiantes a estas enseñanzas.

De cualquier forma, ambas opciones supondrían la introducción de cambios en las legislaciones vigentes, sin embargo, esto supondría un camino menos dificultoso que la generación de leyes nuevas para regular estos estudios.

Por supuesto que una opción como esta hace sencilla y congruente la cuestión de las titulaciones a impartir, plenamente universitarias por lo tanto, y solo plantea la necesidad de un adecuado sistema transitorio que permita la inserción en el sistema general universitario de unos centros todavía anclados en las formas organizativas y en el sistema de titulaciones consiguiente de las enseñanzas elemental y media. (Embid, 1997, p.35)

De cara al futuro inmediato de estas enseñanzas, habrá que seguir esperando una solución que genere la suficiente confianza en todos los colectivos de interés implicados en las mismas como para alcanzar el consenso necesario para su aprobación y puesta en marcha.

2.4.1 – L’Escola d’Art i Superior de Disseny d’Alcoi.

El origen de este centro se sitúa en los albores del siglo XIX. La larga tradición textil de la zona contaba ya en aquel momento con agrupaciones de fabricantes bajo el paraguas de la Real Fábrica de Paños –título otorgado por el Rey Carlos IV en 1800–. Esta institución creó en 1828 el llamado Establecimiento Científico-Artístico dedicado a la formación técnica en desarrollos textiles; conocido también como Escuela de Bolla por estar situada en la Casa de la Bolla de Alcoi, generando así el primer referente histórico de enseñanza volcada a la formación de mano de obra especializada que se tiene en la ciudad.

En 1855 se creó en Alcoi la Escuela Industrial Elemental, una de las tres repartidas por el territorio español. Financiada con fondos locales, provinciales y empresariales privados, se organizaba en base a las normativas del Estado y del Ministerio de Fomento, y, por tanto, expedía títulos oficiales. Sus planes de estudio incluían cuatro años de formación distribuidos en un primer curso preparatorio y tres de especialización; con asignaturas como dibujo, geometría elemental, dibujo de ornamento o modelado. La primera sede de centro estaba ubicada en el antiguo colegio de San Vicente de Paul, en la calle Sant Mateu y años después se trasladó a la sede de la Real Fábrica de Paños (Mestre, 2008).

A través del Real Decreto de 5 de noviembre de 1886 se aprobó la creación de la Escuela de Artes y Oficios de Alcoi (EAOA), como consecuencia de la apertura de la Escuela de Artes y Oficios (EAO) de Madrid en 1871 que provocó –gracias a la gran afluencia de alumnado ya desde sus primeros años de andadura– un gran interés en las administraciones educativas de la época por promover este tipo de estudios; ligados al florecimiento industrial en ciertas zonas del mapa español, que demandaba mano de obra especializada para sus instalaciones. En base al modelo de la escuela de Madrid se debían instalar otros centros similares por toda la geografía nacional para potenciar el tejido industrial de la región. Así, las prime-

ras Escuelas creadas siguiendo el modelo madrileño fueron la de la propia Alcoi, la de Almería, la de Vejar, Gijón, Logroño, Santiago y Vilanova i la Geltrú, situadas normalmente en regiones potencialmente industriales y en localidades que carecían de Academias de Bellas Artes (Soldevilla, 2000).

No obstante, la ciudad de Alcoi se encontraba en pleno proceso de expansión industrial en sectores como el textil, el papelerero y el metalúrgico –producciones de larga tradición en su zona de influencia– y en consecuencia experimentaba una grave ausencia de recursos humanos con la debida formación profesional como para hacer frente a tan rápido crecimiento.

La evolución maquinista en los procesos productivos experimentada en toda Europa en esta época tuvo su reflejo en la industria de la zona con la instalación de maquinarias más modernas, más rápidas y más productivas; como los telares automatizados por tarjetas perforadas que permitían la elaboración de urdimbres de diseños complejos, o los ingenios de producción mecanizada de papel continuo. Todo ello llevó a las autoridades nacionales a promover la fundación de este centro; en una localidad que, aun no siendo capital provincial, siempre se había caracterizado por el espíritu emprendedor propio de sus habitantes.

No fue esta una escuela impulsada por iniciativas privadas o por autoridades locales, como ocurrió en otras zonas; como las creadas por las llamadas Sociedades de Amigos del País, que durante el siglo XIX fundaron diferentes centros educativos por todo el territorio nacional con la finalidad de formar obreros especializados. La EAOA fue instituida por Real Decreto de 5 de noviembre de 1886, promovido por la Dirección General de Instrucción Pública, a la sazón dirigida por Julián Calleja, que sería también la encargada de gestionar estos centros, tanto en Alcoi como en otras localidades españolas. Ello supuso un cierto desasosiego en las instituciones locales con respecto al enclave de las escuelas, su funcionamiento, financiación u organización.

Fue, por tanto, la propia Dirección General la que solicitó de los ayuntamientos la creación de sendas comisiones encargadas de la puesta en funcionamiento de tales escuelas. En el caso de la ciudad de Alcoi, esta comisión fue constituida por personajes destacados de las fuerzas sociales y educativas locales como el director de la Escuela Industrial de Alcoi o el propio Rafael Pérez, alcalde contemporáneo de la ciudad. Las instrucciones para la organización de la EAOA se recibieron en septiembre de 1887, y en ellas se especificaban todos los aspectos y cometidos que debía realizar la comisión para la organización de los estudios o la compra de materiales y equipamientos necesarios para su funcionamiento. Finalmente, en el curso 1887-88 la AEOA comenzó su andadura bajo la dirección de Enrique Vilaplana Julià.

Los planes de estudios en las primeras etapas de la escuela contemplaban cuatro cursos de formación divididos en dos etapas configuradas cada una de ellas por dos cursos académicos: una primera de carácter propedéutico que contemplaba asignaturas de primer curso como aritmética, geometría y principios del arte de la construcción; y de segundo año como dibujo geométrico industrial con instrumentos y a mano alzada. Los dos últimos cursos de plan, tenía propiedades de especialización en dos ramas: técnica y artística. En tercer curso de la rama técnica se cursaban asignaturas de física, química y mecánica; mientras que en la sección artística se trabajaba el dibujo de adorno y figura. Finalmente se completaba la formación con materias de modelado y vaciado de cuarto curso. En etapas posteriores al curso 1893-94, se incluyeron en el plan de estudios una serie de materias optativas como electricidad o máquinas de vapor, lo cual da una dimensión de los nuevos avances en los procesos industriales de producción y la necesidad de formación de los operarios destinados a mover estas industrias (Blanes y Garrigós, 2001). Durante esta etapa la escuela ocupaba las instalaciones del antiguo convento de Sant Francesc, actualmente el conocido mercado de Sant Mateu.

A partir de 1900, la EAOA pierde su denominación y pasa por una serie de vicisitudes y desdobles. En 1901 se separa en dos entidades: por un lado, la Escuela Superior de Industria y por otro lado la Escuela Elemental de Artes e Industrias. La primera acabaría, en el transcurso del tiempo, convirtiéndose en la actual Escuela Politécnica; la segunda mantendría el enfoque artístico propio de los estudios aplicados. Ambas se volverían a unir en 1910 bajo la denominación de Escuela Industrial, que duró hasta 1955 y supuso una etapa floreciente de formación de creativos y artistas que desarrollaron su educación en este centro.

Trás la reorganización de las Escuelas Industriales según la Ley Orgánica de Formación Profesional (LOFP) de 1955, se crean las Escuelas Técnicas Superiores y la orientación artística de los estudios cede paso a la formación técnica, y desaparece cualquier vinculación con las Artes y los Oficios en la ciudad.

Así sería hasta que, en 1973, una serie de personajes de la vida social y artística alcoyana, impulsan la creación de una Escuela de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos (EAAOA) regulada por los planes legislativos de 1963. Bajo la dirección de Rafael Aracil Ruescas, se forma un equipo docente que reúne a destacados artistas y diseñadores locales de la época: Concepción Doménech, Inés Albero, Juan Castañer o Paco Montllor entre ellos. La nueva iniciativa nace con la intención de formar a futuros diseñadores en el ámbito de la decoración, la delineación artística, la encuadernación y la producción juguetera; y posteriormente en la industria textil y el dibujo publicitario. Originalmente declarado centro no oficial autorizado, pasó en 1978 a ser dependiente de la EAAOA de Valencia. Finalmente, bajo la dirección de Eduardo Corbí pasó a formar oficialmente parte de la red de Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos pertenecientes al Ministerio de Educación (Mestre, 2008).

El enclave de este centro acabó distribuido por diferentes locales públicos de la ciudad, llegando a tener que gestionar hasta tres sedes diferentes, hasta que en 2011 se trasladó

definitivamente a una única localización en la calle Barranc de Na Lloba, ocupando un edificio de nueva construcción y modernas instalaciones obra del arquitecto José Luís Esteve.

Para llegar a la situación actual, la Escola d'Art i Superior de Disseny d'Alcoi (EAS-DA), sufrió las mismas transformaciones que el resto de centros del tejido nacional de enseñanzas artísticas, y que veremos repetidas una y otra vez en los diferentes centros que estudiaremos en este apartado. A saber: la conversión tras la implantación de la LOGSE de 1990 en ciclos formativos de grado medio y superior de sus antiguas especialidades de los planes de 1963 y la creación de los Estudios Superiores en las especialidades de Diseño Gráfico, Diseño Industrial, Diseño de Interiores y Diseño de Moda; para acabar finalmente convirtiéndose en Enseñanzas Superiores equivalentes al Grado Universitario tras los acuerdos de Bolonia de 2001.

En la actualidad el centro ofrece una serie de titulaciones relacionadas con las artes y el diseño. Cuenta con tan solo un Ciclo Formativo de Grado Medio (CFGM) de Asistente al Producto Gráfico Impreso que pertenece al ámbito de la formación profesional de secundaria. El resto de titulaciones corresponden a los diferentes niveles del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES). En el primer nivel correspondiente a los Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS) ofrece estudios de Fotografía, Animación, Gráfica Publicitaria, Ilustración, Estilismo de Indumentaria y Proyectos y Dirección de Obras de Decoración. En el nivel dos, correspondiente a los grados universitarios, se puede estudiar Diseño de Moda, Diseño Producto, Diseño de Interiores, Diseño Gráfico y Diseño de Ilustración Textil.

La EASD de Alcoi es una de las escuelas más antiguas de la Comunidad Valenciana, y uno de los referentes a nivel europeo en el diseño de moda y textil. Gracias al espíritu emprendedor y a la capacidad creativa que caracteriza a los alcoyanos, la EASD ha mantenido acuerdos de colaboración con entidades educativas del extranjero antes que cualquier otro

centro de la comunidad, y su actividad extraescolar fue modelo para otras escuelas. Una actividad que ha sido posible gracias a la implicación de entidades públicas y privadas locales que siempre han entendido el potencial de estos estudios y los beneficios sociales y económicos que su desarrollo y mantenimiento podían aportar a la ciudad de Alcoi.

2.4.2 – L’Escola d’Art i Superior de Disseny de Castelló.

En la década de los años 80 del siglo XX, el entorno industrial de la ciudad de Castelló atravesó un momento de florecimiento y desarrollo de nuevos productos y nuevas tecnologías que revolucionaban los procesos de fabricación de revestimiento cerámico a lo largo de toda la provincia de Castelló. Poblaciones limítrofes a la capital como Vilareial, Onda o L’Alcora, experimentaban un crecimiento demográfico inusitado por el traslado de la población del sector agrario hacia la industria cerámica, modificando así el motor económico de la zona hasta convertirlo en referente del sector cerámico a nivel mundial, llegando a acaparar el ochenta por ciento de la producción nacional de revestimiento para la construcción. Gracias al trabajo de sus ingenieros químicos, las empresas desarrollaban arcillas y coloríficos que permitían la creación de productos innovadores y pioneros en el mercado nacional e internacional.

En este contexto, se imponía la necesidad de formar profesionales y técnicos capaces de abordar los aspectos de diseño, creatividad y comunicación de los productos industriales que los fabricantes generaban. Así surgió la idea, casi la necesidad, de promover un centro de estudios que atendiera de manera eficiente esta demanda. De la colaboración de las instituciones educativas comunitarias, territoriales y locales, se creó en 1984 la Escuela de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos de Castelló (EAAOAC), bajo la dirección de Jaime Giménez de Haro y en colaboración con Cipriano Ciscar y Daniel Gozalbo, a la sazón Conseller de

Cultura Educación y Ciencia y Jefe de los Servicios Territoriales de Educación respectivamente.

En su origen, la EAAOAC estaba constituida por un equipo de cuatro profesores, una auxiliar administrativa y un bedel, para atender a un total de ochenta alumnas y alumnos. Enclavada inicialmente en la avenida Hermanos Bou, en el edificio conocido popularmente como La Lechería, la escuela ofrecía estudios en diseño gráfico y cerámica artística, enmarcados en los ya explicados planes de estudio de 1963. Allí se mantuvo hasta el curso 1992-93, año en que se trasladó al edificio construido ad hoc por los arquitectos Navarro, Amérigo y Paco Grande, y que es la sede actual, sita en la Plaza Fadrell número 1 de la ciudad.

Pronto la inquietud del equipo directivo por ofrecer formación de futuro acorde a las necesidades del tejido industrial de la zona, dieron sus frutos en 1988. Un acuerdo entre el Ministerio de Industria –a través de la Asociación de Investigación de las Industrias Cerámicas (AICE)–, la Consellería de Educación y el Instituto de la Pequeña y Mediana Empresa (IMPIVA), permitió la consecución de los fondos necesarios para poner en marcha una nueva especialidad de Pavimento y Revestimiento Cerámicos en el curso académico de 1988-89. Pero, sobre todo, el acuerdo permitió la contratación de profesionales de larga experiencia pertenecientes al AICE como profesores de la escuela, marcando así la característica principal de este centro, como referente en la educación de calidad y altamente profesionalizante en el ámbito de la cerámica y del revestimiento para la construcción; prueba de ello es la larga sucesión de premios en la Feria Internacional de Cevisama obtenidos por alumnas y alumnos de esta escuela, desde sus inicios hasta la actualidad (Giménez de Haro, 2009).

En 1991, Alain Campos Peirat, tomó el relevo en la dirección de la EAAOA de Castelló. Durante este periodo, los estudios de los planes del 63 sufrieron su primera transformación hacia los ciclos formativos de grado medio y superior y los estudios superiores de diseño permitidos por la LOGSE. La oferta educativa siempre se mantuvo en los niveles 1 y 2 del

MECES: en el primero se ofrecieron títulos de Ilustración, Cerámica Artística, Gráfica Publicitaria, Pavimentos y Revestimientos Cerámicos y Proyectos y Dirección de Obras de Decoración; y en el segundo las especialidades de Gráfico, Producto e Interiorismo. Sin embargo, la preocupación principal que siempre ha movido a los directivos de esta escuela, ha ido encaminada a la inserción laboral de sus egresados en las diferentes especialidades. Preocupación que en el transcurso de los años ha dado ciertamente sus frutos, aunque de forma desigual, en las diferentes áreas. Valga como ejemplo los resultados de aquella especialidad que configuró sus inicios como diseño de Pavimentos y Revestimientos Cerámicos: en el curso 2017-18, en plena crisis económica mundial, el porcentaje de empleabilidad de sus egresados era del cien por cien. El propio Campos (2004) hacía referencia a esta vocación profesionalizante:

Desde el año 1991 han sido numerosas las promociones de alumnado que completaron sus estudios en nuestra actual Escola d'Art i Superior de Disseny. Muchos de estos han conseguido hacer del diseño su profesión y, a lo largo de todos estos años, han ido incorporándose con eficacia al mundo laboral. La inserción profesional ha sido sin duda la verdadera finalidad de nuestra actividad como formadores y en este sentido nuestras acciones se han orientado siempre a acercar la realidad de la escuela al ámbito profesional de las empresas, gabinetes y estudios de diseño que son los potenciales receptores de nuestros titulados. (p.5)

El siguiente equipo directivo capitaneado por Vicent Serra Lloret, asumió la dirección a partir del curso académico 2002-03. Durante su mandato se consolidaron las nuevas titulaciones dentro del Marco Europeo de Enseñanzas Superiores, y se gestionaron las especialidades de Enseñanzas Superiores en Diseño Gráfico, Diseño de Producto y Diseño de Interiores, y se añadió a la oferta formativa el CFGS de Fotografía Artística. Fue este un periodo de

desarrollo cultural de la escuela caracterizado por la inclusión en calidad de permanencia de una serie de actividades extraescolares que el propio centro organizaba o en las que participaba. Las Jornadas de Diseño, que bajo el denominador de Creactiva, ya se venían celebrando ocasionalmente desde etapas anteriores, fue en este periodo cuando se decidió celebrarlas anualmente. La participación en la Nit de l'Art organizada desde el consistorio de la ciudad o la creación de los Premios Finales de Carrera, son otros ejemplos de esta etapa.

A partir de aquí se produce un periodo bajo la dirección de Francesc Aguilar i Domenjó, desde el curso 2006-07. En esta fase se incluye por primera vez en la oferta de la escuela, un título de nivel 3 del MECES: el Máster de Enseñanzas Artísticas en Edición de Obra Gráfica a Través de Grabado y la Serigrafía, equivalente a todos los efectos al máster universitario. Se trataba de un título pionero en las Enseñanzas artísticas a nivel nacional, pues fue el primer máster autorizado con carácter oficial en estas enseñanzas en toda España; comenzó su andadura en el curso académico 2012-13 y hasta la actualidad ha formado alumnos venidos de todo el país y también del extranjero, habiendo superado recientemente el ReAcredita, como reconocimiento de calidad docente otorgado por la ANECA.

En la etapa siguiente se desencadena un lapso singularizado por la continuidad académica y cultural antes mencionada y por una cierta convulsión interna entre diferentes equipos directivos, que a nivel de formación no ofrece mayores novedades.

En los últimos ocho años, el equipo dirigido por Miguel Monar, cuenta entre sus logros la inclusión de nuevas especialidades en el nivel 2 del MECES de la especialidad de Diseño de Moda, y en el primer nivel el CFGS de Gráfica Interactiva y un Curso de Especialización en Cerámica Funcional.

Aquellas 80 alumnas y alumnos de sus inicios se han convertido en más de 500 estudiantes que cursan sus estudios actualmente; y el equipo docente está formado por ochenta profesionales que imparten sus materias en horarios de mañana y tardes de lunes a viernes,

con una media de edad que está alrededor de los treinta y cinco años. Hablamos, por tanto, de un centro joven, con inquietudes de crecimiento y de renovación que es ya referente y fuente de provisión de nuevos profesionales bien formados para el entorno económico, comercial, cultural y social de la ciudad de Castelló.

2.4.3 – L’Escola d’Art i Superior de Disseny d’Alacant.

Según reza en la propia sede electrónica de la EASD de Alicante, este centro se gestó hace más de cien años como escuela municipal, sin embargo, esta afirmación no se ha documentado con ningún estudio histórico que la respalde. En 1949 se crea la Escuela Sindical de Artes. Bajo la denominación de Escuela de Artes y Oficios de Alicante, tuvo su sede en el edificio actual de Casa del Pueblo (UGT), en la calle Pablo Iglesias. Concretamente en el periodo entre 1971 y 1984. Siendo director Antonio Ripoll, el centro se trasladó al barrio alicantino de Campoamor en donde permaneció hasta su traslado a la ubicación actual hace más de veinte años, en las inmediaciones de la Ciudad Jardín, en la zona norte de Alicante; mal llamada así, pues se trata de un espacio situado a varios kilómetros del centro de la capital y en un entorno bastante desatendido (Carrizosa, 2018). Pero no será hasta 1986, con la promulgación de la Ley de Educación socialista que se conformará como Escuela de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos

Como centro educativo perteneciente a las enseñanzas de las artes y los oficios, atravesó las mismas transformaciones que el resto de escuelas de la comunidad que ya hemos expuesto anteriormente. Actualmente ofrece un abanico de estudios en varios niveles educativos también relacionados con las artes y el diseño. Todavía subsiste un CFGM de Asistencia al Producto Gráfico Interactivo, perteneciente como sabemos a la formación profesional de secundaria. En el nivel 1 del MECES cuanta con ciclos formativos de grado superior en

Ilustración, Gráfica Publicitaria, Proyectos y Dirección de Obras de Decoración, Cerámica Artística, Modelismo y Maquetismo y Arquitectura Efímera. Ya en el nivel 2 del MECES, contempla las cuatro especialidades tipificadas, a saber: moda, interiores, gráfico y producto.

2.4.4 – L’Escola d’Art i Superior de Disseny d’Oriola.

Fundada hace treinta años, la escuela de Orihuela pretende responder a las necesidades del tejido económico de la comarca de la Vega Baja del Segura centrada principalmente en el turismo y en la construcción. A caballo entre dos comunidades autónomas, está situada desde sus inicios en la zona de El Palmeral de Orihuela en un edificio de una sola planta que fue edificado para este fin. Ofrece los siguientes estudios de nivel 1 del MECES: CFGS de Fotografía, Gráfica Audiovisual, Gráfica Publicitaria, Modelismo de Indumentaria, Proyectos y Dirección de Obras de Decoración y Técnicas Escultóricas en Piedra. Así mismo, en sus instalaciones, se puede estudiar Enseñanzas Artísticas Superiores de Moda, Interiores y Gráfico.

2.4.5 – L’Escola d’Art i Superior de Disseny de València.

Según Soldevilla (2000), habría que considerar el origen de la EASD de Valencia en la propia creación de los Estudios Elementales de Dibujo en el seno de la Academia de Dibujo de San Carlos de Valencia, según Real Decreto de 31 de octubre de 1849 (p.47). Sin embargo, en sentido estricto y dado que no se especifica referencia alguna a las artes aplicadas en diferenciación con las bellas artes –algo que no tendría cobertura legal hasta 1975, como ya hemos visto–, podríamos establecer este evento como común al origen histórico de todas

las EASD de la Comunidad Valenciana, sea cual sea la fecha exacta de fundación de cada una de ellas, puesto que todas fueron creadas gracias a estos antecedentes.

Ahora bien, si nos atenemos a esta versión, podemos situar el inicio de la andadura de los Estudios Elementales de Dibujo en el curso académico de 1850-51. Estos estudios se componían de las asignaturas de Dibujo aplicado a las artes de la fabricación, Dibujo de figura, Aritmética y geometría del dibujante, Dibujo lineal y del adorno y Modelado y vaciado del adorno. Los locales se establecieron en el edificio del Convento del Carmen a partir de 1851, bajo la dirección de Francisco Llácer, a la sazón director de la Academia de San Carlos, y por tanto de todos los estudios que en ella se impartían, tanto superiores como elementales. Las clases eran nocturnas, para permitir la matriculación de los artesanos interesados en perfeccionar sus conocimientos en estas habilidades, demostrando así desde sus mismos orígenes el espíritu profesionalizante de estas enseñanzas.

Con la entrada en vigor de la Ley Moyano de 1857, se inicia una etapa de reorganización de todas las enseñanzas bajo una sola normativa de carácter nacional. En esta tesitura los Estudios Elementales de Dibujo, junto con otros de la misma índole pasan a formar parte de los Institutos de Segunda Enseñanza, pero sin tener en cuenta las particularidades del alumnado que cursaba estas –personas adultas con empleos que atender pero con poca formación, artesanos sin estudios elementales, asignaturas sin tiempo prefijado de superación, etc.–, generándose así un proceso de desafección y desorganización de estos estudios por parte de las administraciones que no tendría ya solución efectiva hasta mucho tiempo después.

Como ya hemos constatado en el caso de Alcoi, tras su corta transición bajo la denominación de Escuela Elemental de Artes e Industrias según el RD de 4 de enero de 1900, será en 1910 cuando pase a convertirse definitivamente en Escuela de Artes y Oficios. El nuevo plan de estudios incluye asignaturas de carácter más técnico y científico como Elementos de

Mecánica y Física y Química; y otras de tendencia más generalista como Gramática Castellana y Caligrafía.

Sin embargo, como ya hemos explicado, la novedad más importante es la aparición de las Enseñanzas de Taller y la posibilidad de impartir estos en el ámbito de mayor interés para cada centro. Así, para la Escuela de Valencia estas fueron las de Ebanistería, Abaniquería y Cerámica, dada la ya reconocida tradición de tales actividades industriales en el entorno económico de la capital: cerámica en la zona de Manises y Ribarroja, abaniquería en Alaquas, Aldaia o Torrent y fabricación de mobiliario en las zonas y poblaciones del sur de la ciudad (Vicente, 2017).

En 1931 se abre una sucursal de la Escuela de Valencia en la población de Burjassot, sita en un edificio contiguo a la Plaza de los Silos. De esta manera comienza un proceso de expansión de la escuela hacia los barrios de la ciudad que venía reclamándose desde hacía algunos años desde los claustros de profesores para acomodar la demanda de estas enseñanzas. El proceso continuaría en el curso de 1934-35 con la apertura de las dependencias de los poblados marítimos, ocupando los locales de la antigua Casa Consistorial de Villanueva del Grao, situada en la parte posterior de Las Atarazanas. Pero será la construcción de la nueva sede central de la escuela proyectada por el arquitecto Javier Goerlich la que marcaría la mayor ampliación, tanto de espacios como de talleres, en este periodo. El nuevo centro se construye en el solar adjunto al claustro renacentista de la Plaza del Carmen, al principio de la calle Museo. De esta época es la incorporación de los Talleres de Engastado de Piedras Preciosas, Encuadernación y artes del libro, Vidrieras artísticas y Talla en madera, a las especialidades ya existentes.

Durante la época oprobiosa franquista, y tras la contienda civil, se produce una depuración de la plantilla por parte del régimen bajo la autoridad del nuevo director José Ventura Grao que sustituye al depuesto Lorenzo Miralles, cabeza visible de la escuela durante el pe-

riodo bélico. Entre otras cosas se le acusa de: “proceder de la Institución Libre de Enseñanza” y “ser amigo de varios capitostes rojos entre ellos, De los Rios y los hermanos Barnes, a quienes tutea” (citado en Soldevilla, 2000, p.112).

En los años 50 se incorporan nuevos talleres a la oferta educativa de la Escuela de Valencia, entre ellos los de Talla en piedra, Bordados y encajes, Tejidos artísticos, Orfebrería artística y Corte y confección, para dar respuesta a la pujante nueva industria valenciana. Se sucederían en el cargo directivo varios personajes durante esta década, hasta llegar al nombramiento de Genaro Lahuerta López en 1958 que recibiría la responsabilidad durante su mandato de implantar las nuevas doctrinas legales que supusieron los planes de 1963 ya nombrados.

Podemos considerar la siguiente etapa como la del desarrollo de la entidad y su transformación en Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos (EAAOA). A Lahuerta le sucede Francisco Sebastián Rodríguez a partir de 1970. Ambos mandatos se caracterizarán por la consolidación de los nuevos planes de estudio que comienzan a introducir el término Diseño en sus currículums; también por conseguir que la elección de la dirección pase a ser votada por el claustro en lugar de ser el resultado de un nombramiento por parte de la Administración. La ampliación de las instalaciones en diferentes dependencias repartidas por la ciudad y la construcción del nuevo edificio para su sede central, serían algunos de sus logros más destacados. En 1962 se concluye la construcción de un nuevo edificio en la calle Escalante que albergaría las dependencias de la anterior sección de los poblados marítimos de la escuela, y en 1973, tras varios años de construcción, la sede principal se traslada de la calle Museo a la Calle Benimarfull, quedando la primera como otra sección más. Concretamente al solar situado tras los jardines de Viveros, en aquella época todavía rodeados de huertas. Con el tiempo, el nombre de esta vía pública pasaría a ser Calle del Pintor Genaro Lahuerta, en honor al primer director electo de la Escuela de Valencia.

La década de los ochenta está marcada por la renovación de los planes de estudio hacia las nuevas especialidades de diseño que conformarían el futuro de estas enseñanzas. En la dirección, José María Hervás fue sustituido por Marcelino Gómez Pintado después de 1981. El bum histórico que vive la sociedad española en esta década, ansiosa por recuperar el tiempo perdido tras cuatro décadas de dictadura inmovilista, tiene su efecto en todos los estamentos sociales, desde la música hasta la moda y desde el consumo hasta el diseño. La influencia de esta coyuntura tiene su reflejo en las acciones llevadas a cabo por la dirección de Hervás durante los años ochenta, con la reorganización de los estudios y la nueva denominación de la entidad que dirigía como Escuela de Diseño de Valencia. La sede central se dedicaría a los tres primeros años de estudios comunes y las especializaciones de los dos últimos años se trasladaría a las diferentes secciones. Con el tiempo, los locales del Grao se dedicarían a las Artes del Fuego –vidrieras artísticas, esmaltes, orfebrería, cerámica y modelismo–, se abrió otra sección en la calle Gil y Morte donde se instalarían las especialidades de Diseño Industrial y Delineación artística; a la sección de Burjassot se trasladó Decoración; y el edificio de la calle Museo se utilizó para las especialidades gráficas y visuales –dibujo publicitario, ilustración, fotografía artística y figurinismo– .

Si bien seguían estando vigentes los planes del 63, la tendencia reformista de las nuevas direcciones provocó una especie de desafección por parte de las administraciones educativas locales. Como consecuencia de ello se produjo la pérdida de algunas dependencias reclamadas por las autoridades para dar acomodo a otros estudios más mayoritarios. La Sección de Burjassot fue clausurada, el edificio de Escalante fue progresivamente ocupado por la Formación Profesional, la sección de Museo fue clausurada alegando motivos estructurales y la sede central de Benimarfull se vio obligada a ceder temporalmente parte de sus aulas para otros fines menos académicos.

En las siguientes etapas, la escuela de Valencia no fue ajena a los cambios y convulsiones que las Enseñanzas Artísticas atravesaron en los años previos a la implantación definitiva de la LOGSE y su posterior desarrollo al que nos hemos referido en anteriores ocasiones. Por tanto, comparte su evolución con el resto de centros educativos de la Comunidad Valenciana.

Cabe destacar para finalizar, el traslado de la sede central al barrio de Velluters de Valencia en el que se imparten desde hace varios años las especialidades de nivel 2 del MECES de Diseño Gráfico, Moda, Interiorismo y Producto que podemos encontrar también en el resto de escuelas de la comunidad. Su oferta particular incluye dos títulos del nivel 1 en Joyería y Fotografía Artística, y tres opciones de nivel 3 orientadas desde las especialidades de gráfico, moda y producto.

3 – TERCERA PARTE – Marco Metodológico.

Dado que lo que pretendemos medir no es otra cosa que percepciones fruto de la experiencia individual de una muestra seleccionada, no cabe duda que el enfoque metodológico debe venir desde una investigación de corte netamente cualitativo. Según Guba y Lincoln (2002):

El comportamiento humano, a diferencia de los objetos físicos, no puede entenderse sin referencia a los significados y propósitos que los actores humanos le proporcionan a sus actividades. Se asevera que los datos cualitativos pueden proporcionar una valiosa percepción aguda o “insight”³ sobre el comportamiento humano. (p. 116)

Para lograrlo, la metodología empleada está basada directamente en un estudio de casos de los que, al menos de una parte de ellos, el propio investigador fue partícipe en primera persona y por tanto es conocedor del contexto que se pretende estudiar. Gibbs (2012) afirma: “Una gran parte de la investigación cualitativa se basa en estudios de caso o en una serie de ellos, y el caso (su historia y complejidad) es a menudo un contexto importante para entender lo que se estudia” (p. 15). Este hecho, lejos de ser un obstáculo para la investigación, supone más bien una ventaja a la hora de interpretar los datos o las informaciones obtenidas en el transcurso del proceso indagativo.

Los mismos investigadores son parte importante del proceso de investigación, bien desde el punto de vista de su propia presencia personal como investigadores, bien desde el de sus experiencias en el campo y con la reflexividad que aportan al rol que desempeñan, pues son miembros del campo que es objeto de estudio. (Gibbs, 2012, p.14)

Así pues, podría parecer de entrada, que este procedimiento de indagación pueda acabar tratando el problema desde parámetros subjetivos. Sin embargo, el proyecto desarrollado se ha planteado en todo momento desde un carácter objetivo. Comenzando por el diseño y validación de los instrumentos de investigación, hasta el tratamiento final de los datos obtenidos en el trabajo de campo. Pasando por el proceso de elección de la muestra, la ejecución de las entrevistas, la evolución de las transcripciones de las opiniones emitidas, la categorización de las unidades de análisis establecidas o las conclusiones extraídas, se han desarrollado desde planteamientos objetivos, con el fin de poder obtener una serie de repuestas a la hipótesis de investigación y a los objetivos del estudio, válidas y contrastables.

El punto de inflexión que debemos establecer es determinar desde qué perspectiva hay que abordar el proyecto. En su momento, no consideramos apropiado acometer el objeto de

esta investigación desde la visión exclusiva del docente implicado en el proceso educativo, dado que su percepción puede verse seriamente sesgada por intereses personales o por circunstancias ajenas a su control, de tipo administrativo, político, etc. Por el contrario, nos pareció más apropiado abordar el estudio desde la apreciación del egresado respecto a la experiencia obtenida en su etapa estudiantil en relación directa con su desempeño profesional posterior en el mercado. No obstante, como se verá, nos interesaba contar con la participación en el estudio de diferentes expertos que pudieran aportar la propia experiencia con diversas perspectivas sobre los problemas estudiados, con el fin de generar procesos de triangulación de la información obtenida al contar con heterogéneas experiencias, y ofrecer así elementos de contraste y/o confirmación de los recuerdos ofrecidos por el resto de la muestra.

Según Denzín (1988, citado en Mucchielli, 2001, citado en Cuesta, 2103), podemos obtener triangulación de datos desde diferentes aspectos del proceso indagatorio, de ahí su importancia y utilidad:

- *De los datos*: intenta destacar la originalidad e importancia de los puntos de vista recogidos, ampliando la muestra teórica de forma que surjan nuevas facetas del problema o fenómeno estudiado. Este tipo de triangulación se refiere a la confrontación de diferentes fuentes de datos en un estudio.
- *Del investigador*: supone la implicación de distintos investigadores de diferentes disciplinas, perspectivas y experiencias.
- *Teórica*: interpretación de los datos a partir de diversos marcos teóricos.
- *Metodológica*: utilización de distintas técnicas de recogida de datos en una misma investigación. (p.140)

A partir de este enfoque habrá de ser posible establecer pautas comunes en la muestra que permitan concluir aspectos importantes del estado real de los estudios de diseño gráfico y de la calidad de la docencia profesionalizante que se imparte en ellos.

Se han estudiado dos períodos diferentes en la evolución de los estudios de diseño en España con el fin de obtener datos que, por comparación, nos permitan establecer diferencias o semejanzas entre ambos ciclos con respecto a aspectos que tienen que ver con la eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como ya hemos explicado, las fases seleccionadas ofrecen circunstancias sociales, legislativas y docentes lo suficientemente diversas como para fijarlas como objetivo del estudio de forma natural y sin necesidad de modificar las variables independientes para lograr referencias significativas entre una y otra. De esta manera se ha construido esta investigación en torno a una metodología de corte descriptivo no experimental. Un estudio que recoge informaciones y datos precisos surgidos directamente de las fuentes primarias. O, dicho de otro modo: hemos establecido las condiciones naturales para que los participantes en el estudio puedan opinar y aportar sus criterios sin sufrir presiones o influencias que puedan contaminar sus respuestas. Según Hernández et al. (2007, p. 140) un diseño de investigación no experimental se puede identificar porque no se pretende modificar las variables independientes para obtener resultados diferenciados en función de esa variación. El estudio de los casos que hemos llevado a cabo, se desarrolla en torno a unas variables independientes prácticamente idénticas, aplicadas a dos grupos de individuos de generaciones diferentes, pero estudiados al mismo tiempo. Los criterios de selección aplicados, definen a los participantes como expertos en los campos de estudio de este proyecto, debido a sus trayectorias vitales y profesionales, y a su conocimiento profundo de los ámbitos estudiantiles y laborales dentro del ámbito del diseño gráfico. Todos ellos y ellas, han sido seleccionados de manera intencional por sus características trascendentes y se ha profundizado en sus experiencias con idénticos instrumentos de investigación. Kerlinger (citado en Hernández et al.,

2007) lo define de la siguiente forma: "En la investigación no experimental no es posible manipular las variables o asignar aleatoriamente a los participantes o tratamientos" (p. 140).

Por tanto, la base del trabajo de campo la encontramos en las opiniones y los recuerdos de los participantes de ambos periodos estudiados. Su patrimonio memorístico será la fuente primaria de los datos que conformarán el conjunto de informaciones que nos permitan extraer las conclusiones adecuadas. A través de sus voces intentaremos reconstruir la cultura escolar en la que se desarrolló su etapa estudiantil, sus vivencias profesionales posteriores y sus trayectorias vitales. Según Mayordomo (2020):

Las huellas o muestras que conservamos de nuestro pasado educativo son preciados bienes culturales que nos transmiten un patrimonio o herencia; sin duda nos permiten comprender mejor bastantes aspectos importantes del mismo. Podemos hacerlo por medio de diversas materialidades que perduran, pero también a través de voces y escritos que vienen de aquel tiempo pretérito, o que estamos en condiciones de obtener, en la actualidad, desde la palabra viva de actores y/o testigos del mismo; en ese caso nos presentan los pasados de los vivos o las memorias de nuestros propios coetáneos. Son fuentes que transmiten personajes-narradores, que contienen materiales decisivos para el estudio de las normas y prácticas de la cultura escolar, y que nos llegan a través de historias de vida o relatos biográficos, memorias, diarios, entrevistas, registros y archivos orales, etc. (p.3)

El diseño de instrumentos para la recogida de datos, se ha realizado con un fin específico, es decir: de manera que faciliten la observación metódica de las percepciones de los individuos estudiados, de modo que no se sientan coaccionados ni presionados, de una forma natural e intentando respetar, siempre que sea posible, su propio entorno. Hernández et al (2007) exponen al respecto:

la investigación no experimental es investigación sistemática y empírica en la que las variables independientes no se manipulan porque ya han sucedido. Las inferencias sobre las relaciones entre variables se realizan sin intervención o influencia directa, y dichas relaciones se observan tal y como se han dado en su contexto natural. (p. 141)

Hemos decidido trabajar en este proyecto en base al estudio de una serie de casos aplicando una técnica de investigación del tipo Delphi, porque se trata de una metodología compatible con cualquier diseño de investigación, sea este descriptivo, experimental o no.

Por otra parte, el estudio de casos múltiple, constituye un diseño apropiado a los fines de esta investigación, en el sentido que busca la comprensión de fenómenos educativos y sus derivaciones y consecuencias posteriores en las vidas de los componentes de las muestras.

Al referirse a la pertinencia del empleo de estudios de casos en diferentes campos o áreas de estudio, Robert K. Yin (2014) escribe:

Cualquiera que sea el campo de interés, la necesidad distintiva de la investigación de estudio de casos surge del deseo de comprender fenómenos sociales complejos. En resumen, un estudio de caso permite a los investigadores centrarse en un "caso" y retener una perspectiva holística y del mundo real, como en el estudio de los ciclos de vida individual, el comportamiento de grupos pequeños, los procesos organizacionales y de gestión, el cambio de vecindario, el rendimiento escolar, las relaciones internacionales, y la maduración de las industrias. (p.4)

También se ajusta a nuestra necesidad de abordar los fenómenos desde diferentes perspectivas, a partir de múltiples fuentes primarias de información para el estudio de diversas variables dependientes.

Una investigación de estudio de caso aborda situaciones técnicamente diferentes, en

las que habrá muchas más variables de interés que datos puntuales, y como resultado se basa en múltiples fuentes de evidencia, por la necesidad de obtener datos que converjan de forma triangular, y como otro resultado se beneficia del desarrollo previo de declaraciones teóricas para guiar la recopilación y el análisis de estos datos. (Yin, p.17)

Se trata de un estudio de múltiples casos, puesto que necesitamos informaciones cruzadas obtenidas de diferentes individuos, de manera que nos permita alcanzar una serie de conclusiones convergentes que describan la situación actual de los fenómenos a indagar. Coincidimos pues con Yin a este respecto cuando expresa que “los estudios de casos pueden cubrir múltiples casos y luego extraer un conjunto único de conclusiones "cruzadas" (p.18).

El propio Hernández et al. (2007), refiriéndose a los estudios de casos, opina que se trata de un procedimiento que permite trabajar tanto con individuos como con grupos y resulta idóneo para alcanzar los fines de este trabajo. Se trata de obtener un entendimiento profundo de una situación concreta estudiándola desde diferentes prismas: comprender su naturaleza, las circunstancias que la rodearon, el contexto en que se produjo y las cualidades que la definen.

Se trata de un diseño de indagación compatible con técnicas como Delphi. El propio Olaf Helmer (1983, citado en Villareal y Landeta, 2010), considerado uno de los padres de este método, referencia tres aspectos a tener en cuenta para compatibilizar ambos procedimientos:

a) mejorar en las fuentes de información más apropiadas, fijando criterios de selección para ello, b) facilitar la transmisión eficaz de la información que se requiere, mejorando las técnicas de recogida y el desenvolvimiento de los informantes y c) desarrollar y mejorar metodologías de actuación que integren la información y que garanticen la

calidad de las conclusiones extraídas. (p.32)

Para lograr estas premisas, hemos aplicado criterios de selección exhaustivos que se explicarán más adelante en función de las variables independientes; las mejoras de las técnicas de recogida de datos la lograremos por el doble proceso utilizado; y la aplicación de metodologías de actuación para garantizar la calidad de las conclusiones, se verán cumplidas con los procesos utilizados para analizar los datos obtenidos en nuestra investigación.

La acumulación de datos se ha logrado a través del empleo de dos instrumentos de recogida de información suministrados en dos fases diferentes, a saber: una primera parte consistente en la aplicación de un cuestionario individual por el método Delphi antes explicado y una segunda parte de realización de sendos grupos focales de cada colectivo estudiado. Todo ello, en la búsqueda de elementos comunes que permitan la comparación entre ambos grupos de trabajo de características semejantes, pero de dos períodos temporales diferentes (Stake, 2000, citado en Hernández et al., 2007).

Para la primera fase del trabajo de campo, la técnica de investigación denominada Delphi se consideró apropiada para la recolección de datos puesto que se basa en la programación de una serie de encuentros entre el investigador y los diferentes informantes con el fin de conocer en profundidad las perspectivas y opiniones de los mismos con respecto al tema de la investigación. Todo ello sin reunirlos en un mismo espacio físico y cuidando de que no hubiera interacción directa entre los componentes de ambos colectivos hasta la fase dos (Gordon y Pase, 2006. Landeta, 2002, como se citó en Cuesta 2013).

Si bien esta técnica propone definir reconocimiento de tendencias de manera prospectiva, nuestra intención apuntaba más bien en sentido contrario, es decir, nos interesaba el conocimiento de recuerdos sobre experiencias pasadas. Es algo que no consideramos incompatible con la aplicación de esta técnica, puesto que establecer los acuerdos o desacuerdos de la

muestra con respecto a los temas propuestos y determinar el grado de convergencia de las opiniones, resultaba claramente útil para los fines del estudio.

En estas circunstancias, entendimos lo apropiado de esta técnica. En sus estudios al respecto, Ciałkowska (2008) afirma:

En general, el propósito de utilizar el método Delphi no tiene que ser generar un consenso, al igual que no sirve para evaluar las creencias de los participantes ni para definir claramente el futuro. Las aplicaciones contemporáneas de Delphi en diversos proyectos de investigación están motivadas por el deseo de revelar el modelo de pensamiento de los participantes, con énfasis en áreas de consenso o desacuerdo, así como áreas cuya exploración debe continuar. (p.8)

Además, son varios autores que reconocen la utilidad del proceso en consonancia con nuestras necesidades. Green (2014) señala: “Los estudios de Delphi son extremadamente útiles para recopilar datos de estudiantes y exalumnos sobre el plan de estudios, las tendencias de las ciencias de la información y la financiación” (p.2). Algo que alude directamente a los objetivos de nuestra investigación.

Ya hemos expuesto anteriormente la ausencia de estudios descriptivos o exploratorios sobre los aspectos abordados en nuestro proyecto, con la consiguiente carencia de información existente al respecto en la literatura académica. Aquí reside otro de los motivos de elección de este procedimiento. Existe un consenso en cuanto a la idoneidad de esta técnica cuando concurren estas circunstancias: “Además, su uso ha sido recomendado en aquellos estudios en los que se muestra una baja tasa de información sobre evidencias empíricas previas” (Asselin & Harper, 2014; Falzarano & Pinto Zipp, 2013, como se citó en García y Llena, 2018).

Finalmente haremos referencia a la heterogeneidad de la composición de ambos grupos de estudios, de manera que cada uno de los miembros que los componen pudiera ofrecer diferentes marcos de referencia para obtener un conocimiento más rico de todos los asuntos planteados en la encuesta individual. Esta necesidad daba también como válida la decisión de utilizar el procedimiento que nos ocupa para gestionar la obtención de los datos. Creswell (1998, como se citó en Green, 2014) “está de acuerdo en que la verificación, especialmente desde diferentes marcos de referencia, ayuda a subrayar la legitimidad de los resultados en la investigación cualitativa” (p.4).

También López y Wilmer (2013) opinan al respecto que “El estudio de caso es especialmente útil cuando los límites o bordes entre fenómenos y contexto no son del todo evidentes, por lo cual se requieren múltiples fuentes de evidencia (p.140).

Los criterios para determinar el tamaño de la muestra final, tuvieron mucho que ver con esta cuestión. Precisábamos reunir un grupo suficiente de expertos que cumplieran con las variables independientes establecidas, pero al propio tiempo formaran un abanico de experiencias que pudieran aportar al estudio diferentes marcos de referencia. Dado que un estudio de casos no exige un número mínimo o máximo de participantes, fue este uno de los criterios principales para cerrar el tamaño final de la muestra. El proceso llevado a cabo para esta elección se explica más adelante.

Por todos los motivos anteriormente expuestos, decidimos llevar a cabo la investigación basándonos en el proceso descrito para lo cual se siguieron las fases recomendadas por diversos autores (Cabero e Infante, 2014. Cuesta, 2013. García-Ruiz y Lena-Acebo, 2018. Green, 2014), a saber:

- 1 – Desarrollo del cuestionario siguiendo los objetivos fijados para el proyecto en general y para el propio sondeo.
- 2 – Selección del panel de expertos en función de las características de la muestra para ambos

periodos de estudio.

3 – Aplicación del cuestionario previamente validado, a través de encuentros presenciales entre investigador y encuestado experto.

4 – Recopilación de las respuestas y opiniones recogidas en las grabaciones sonoras generadas en las entrevistas.

5 – Envío de las grabaciones a los participantes para permitir comentarios, correcciones o aclaraciones.

6 – Análisis de los resultados finales.

Lo explicado anteriormente define un proceso de investigación por el método Delphi aplicable en una investigación cualitativa. Ahora bien, hemos de aclarar que el empleo de este proceso en nuestra investigación ha sido modificado, para adaptarlo a las circunstancias en las que nos hemos visto obligados a trabajar. Si la metodología ortodoxa hubiera sido repetir varias veces las fases 2 a 5 de las arriba descritas hasta lograr identificar los acuerdos y desacuerdos entre los participantes, en nuestro caso este proceso se llevó a cabo tan solo una vez, debido a las circunstancias de la muestra y al escaso tiempo de dedicación que la misma tenía para completar tan largo proceso. Los componentes de ambas muestras son profesionales en activo con responsabilidades empresariales, laborales y familiares muy complejas, lo cual impedía obligarlos a repetir en más de una ocasión los procesos descritos. Por otro lado, los datos obtenidos en las grabaciones de cada una de las entrevistas individuales –y posteriormente de los grupos focales– resultaban suficientemente densos como para permitir extraer por parte del propio investigador las coincidencias o divergencias de opiniones sobre los aspectos tratados y la debida triangulación derivada de los dos instrumentos de investigación empleados. Por todo ello decidimos utilizar la técnica Delphi, modificada y adaptada a las necesidades coyunturales de esta investigación.

La segunda fase se basó en la preparación y realización de dos grupos focales aplica-

dos a cada uno de los colectivos que compusieron los paneles de expertos de la fase uno.

Uno de los motivos que nos llevó a tomar la decisión de gestionar una técnica de contraste como puede ser un grupo focal se basa en la necesidad de triangulación de los datos obtenidos con el fin de corroborar, refutar o ampliar dichos datos a través de diferentes perspectivas de un mismo problema. Según Rodríguez et al. (2006, citado en Cuesta, 2013):

es una estrategia de investigación mediante la cual un mismo objeto de estudio es abordado desde diferentes perspectivas o momentos temporales donde la triangulación se pone en juego al comparar datos; analizar perspectivas de distintos investigadores; o comparar teorías, contextos, instrumentos, agentes o métodos de forma diacrónica o sincrónica. (p.140)

También Sabariego et al. (2004 citado en Cuesta, 2013) se refiere a las ventajas de la triangulación cuando afirma: “La triangulación es una estrategia de investigación que permite al investigador corroborar los datos de su estudio, a través de la superposición y combinación de diversas técnicas de recogida de datos” (p.140).

Somos conscientes, sin embargo, que los grupos focales son contrarios al principio por el que se rige cualquier estudio basado en una técnica Delphi. No obstante, integrar en un mismo espacio de forma sincrónica a todo el colectivo de ambos grupos de investigación, habría de reportarnos más beneficios que inconvenientes, dado que al hacerlo pudimos profundizar en algunos aspectos de los estudiados en la encuesta individual, pero de forma colectiva, lo que permitió obtener mayor fiabilidad de las afirmaciones y opiniones vertidas en la primera fase y lograr así una mayor saturación de datos.

Creemos pues que existe una retroalimentación entre ambas técnicas de investigación que resulta beneficiosa para validar los resultados de cada una de ellas de forma fiable. Green (2014) se refiere a ello cuando afirma: “La técnica Delphi también se puede utilizar para acla-

rar o validar aún más los resultados de encuestas, grupos focales y entrevistas” (p.2). El propio Green recomienda utilizar otros elementos para interpretar los datos Delphi en entornos educativos tales como el consenso previo de los expertos en la validación de los instrumentos de investigación, la exploración institucional como conocimiento del contexto o el uso de grupos focales para verificar los datos obtenidos: “Grupos focales o datos de encuestas. Los datos de los servicios de usuario proporcionarán otra verificación útil para los hallazgos de Delphi” (p.4).

De esta forma hemos ido construyendo un cuerpo metodológico que nos ha permitido conocer el fenómeno de estudio desde todas sus perspectivas; con la intención de poder llegar a aportar, a través de las conclusiones, un compendio de sugerencias que mejoren la calidad de la enseñanza en el ámbito del diseño gráfico. “El estudio de caso es útil para asesorar y desarrollar procesos de intervención en personas, familias, organizaciones, países, etcétera, y generan recomendaciones o cursos de acción a seguir. Requieren de descripciones detalladas del caso en sí mismo y su contexto” (Hernández et al., 2007, p. 171).

Este estudio se ajusta también a las características de las investigaciones transversales, puesto que los datos se han recolectado en un corto período de tiempo entre los colaboradores que representan las dos etapas estudiadas. Las variables que describiremos son las mismas en ambos grupos, con la única salvedad de haber estudiado en dos lapsos de tiempo diferentes, con la finalidad de analizar la interrelación existente entre las independientes y las dependientes. Se trata de identificar y describir los fenómenos acaecidos que ejercieron influencia en los fenómenos estudiados en esta investigación; acontecimientos que se produjeron en iguales circunstancias y contextos, pero en períodos distintos (López y Wilmer, 2013).

Definimos el diseño utilizado en esta investigación como de tipo descriptivo, al tratarse de un estudio cualitativo cuyo propósito consiste en describir situaciones y hechos que

expliquen la forma en que se manifiestan ciertos fenómenos. Hernández et al., define así este diseño:

Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar. Desde el punto de vista científico, describir es recolectar datos. Esto es, en un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide o recolecta información sobre cada una de ellas, para así (vágase la redundancia) describir lo que se investiga. (p.60)

Por tanto, no podemos plantear nuestro proyecto desde un diseño exploratorio, correlacional o explicativo, puesto que no se ajustan a las condiciones propias de este trabajo. Según Sarabia (1999, citado en López y Wilmer, 2013),

Los estudios exploratorios, su función es un primer acercamiento de las teorías, métodos e ideas del investigador a la realidad objeto de estudio (Sarabia, 1999) —esto sí es un estudio de caso planteado desde el positivismo, desde una perspectiva cuantitativa. Desde la perspectiva cualitativa los estudios son descriptivos, interpretativos. (p.140)

Tampoco es nuestra intención demostrar un acercamiento entre las teorías expuestas en nuestro marco teórico y los fenómenos que pretendemos estudiar, algo que sería apropiado para un diseño exploratorio; más bien nuestro interés se centra en medir y ubicar a dos grupos de sujetos en ambientes y situaciones que responden prácticamente a las mismas variables para describir una serie de fenómenos planteados desde perspectivas iguales. Es decir: se trata de llevar a cabo un estudio puramente descriptivo de los conceptos que experimentaron dichos individuos que componen la muestra sobre la cual se ha trabajado (Rojas, 1976).

Sin embargo, sí que podemos reconocer una derivación hacia un diseño de corte explicativo hacia el final del proceso, puesto que, en definitiva, pretendemos explicar las causas de los eventos sociales y académicos que llevaron a establecer el estado actual de dichos fenómenos. Así pues, a modo de resumen, podemos definir el diseño de nuestra investigación como de corte descriptivo-explicativo, dado que ambas situaciones no son incompatibles. Hernández et al., especifica que: “Es posible que una investigación se inicie como exploratoria, después de ser descriptiva y correlacional, y terminar como explicativa” (p.58).

También podemos hablar de un diseño que se ajusta a los parámetros que definen las investigaciones correlacionales-causales. Para Hernández et al., el diseño correlacional se basa en la comparación de resultados derivados de la manipulación de las variables de un estudio con la intención de evaluar la analogía entre ellas. Al buscar la relación entre dos o más categorías establecidas para dos grupos de estudio, hemos pretendido medir y analizar la asociación que puede existir entre dichas categorías en un tiempo determinado. Ciertamente es que dicha asociación no pretende, en principio, establecer una relación de causa-efecto de los fenómenos que puedan derivarse del análisis de los datos recogidos. Sin embargo, ello no quiere decir que no se pueda establecer dicha causa-efecto a tenor de las conclusiones finales del estudio, de manera que puedan ser extrapolables a otras situaciones o grupos de semejantes características. "Los diseños correlacionales/causales pueden limitarse a establecer relaciones entre variables sin precisar el sentido de causalidad. Cuando se limitan a relaciones no causales, se fundamentan en ideas o hipótesis correlacionales; y cuando buscan evaluar relaciones causales, se basan en ideas o hipótesis causales". Hernández et al (2007, p. 146).

3.1 – Planteamientos de rigor metodológico.

Probablemente, la mayor amenaza a la que se enfrenta un investigador que aborda un proyecto orientado a indagar fenómenos sociales desde un enfoque paradigmático cualitativo es la de lograr garantizar el rigor y la credibilidad del trabajo que presenta. Tradicionalmente se ha fiado la evaluación de estos parámetros al juicio externo una vez finalizado el proceso de investigación y presentado el estudio. Ello conlleva una serie de riesgos evidentes. Al no ser posible la verificación de los procesos durante el desarrollo mismo de tales medios, resulta inviable la corrección de los posibles errores, sesgos o inconsistencias hasta que ya es demasiado tarde para hacerlo. A este respecto existen numerosos trabajos que demuestran que lo mejor que un investigador cualitativo puede hacer para garantizar el rigor y la credibilidad de su trabajo, es incorporar en las mismas etapas de su estudio las estrategias necesarias que certifiquen el mantenimiento de dichos parámetros. Autores como Morse, Barrett, Mayan, Olson y Spiers (2002), afirman que:

Las normas y criterios aplicados al final del estudio no pueden dirigir la investigación, puesto que ya se ha llevado a cabo, y por lo tanto no pueden ser utilizados de forma proactiva para gestionar las amenazas a la fiabilidad y validez. (p. 20)

La investigación cualitativa debe ser un proceso iterativo y no lineal; el investigador debe estar dispuesto a avanzar y a volver a fases anteriores cuando los datos o el análisis lo requiera, y de esta forma garantizar la fiabilidad de su investigación en el mismo proceso y en cada etapa, y no fiar el mismo a una evaluación externa *post hoc*. Estos mismos autores afirman que el rigor de una investigación debe establecerse incorporando al proceso indagador diversas estrategias como las que nos proponemos adoptar:

- Coherencia metodológica, a través de la congruencia de la pregunta de investigación con el conjunto de métodos empleados, de forma que coincida el objeto a investigar con los métodos, los datos obtenidos y el análisis de los mismos.
- Adoptar un muestreo adecuado a la teoría del estudio, de manera que los participantes tengan conocimiento efectivo del tema de investigación, puedan ser por tanto considerados expertos y de esta forma asegurar una buena saturación en los datos.
- Mantener una postura analítica activa, que permita contrastar los datos que se obtienen con los que se necesitaba obtener, es decir que, una vez analizados los resultados del trabajo de campo, se sepa lo que se necesita saber, contrastando las ideas iniciales con aquellas que se derivan de los datos registrados, y confirmando los resultados.

Este es, por tanto, el proceder que hemos decidido seguir en la consecución de este proyecto para defender su fiabilidad. Hemos adoptado aquellas medidas que se han demostrado válidas para asegurar el rigor metodológico de esta investigación, y por tanto su relevancia y utilidad.

Los estudios cuantitativos en general se basan en dos cánones típicos en la búsqueda del rigor: la validez y la confiabilidad. Dado que, en este tipo de investigaciones, la finalidad es el contraste de datos científicos, estos cánones resultan apropiados y fácilmente sancionables. Sin embargo, la mayoría de investigadores cualitativos consideran que estos parámetros se muestran totalmente inapropiados para estudios de carácter descriptivo cualitativo, dado que tienden a dejar de lado las complejidades del fenómeno humano que se pretende investigar (Castillo y Vásquez, 2003; Guba, 1981; Guba y Lincoln 2002).

Autores como Guba y Lincoln (2002) defienden que el investigador debe decantarse por aquel paradigma que se ajuste mejor al estudio que pretende realizar, y en función de él elija los métodos y las formas, tanto ontológicas como epistemológicas, que le sean apropiadas. El propio Guba (1981) aporta una serie de criterios que pueden aplicarse en los estudios

cualitativos, en contraposición a las estrategias usadas en la investigación positivista y post-positivista en la búsqueda de la calidad en la investigación; es decir, buscar un equilibrio entre el rigor, en el paradigma cualitativo, y la relevancia, su homóloga en el naturalista.

Los parámetros a los que nos referimos son el de *credibilidad*, *transferibilidad*, *dependencia* y *confirmabilidad* (Castillo y Vásquez, 2003; Guba, 1981; Morse et al., 2002). Todos han servido de guía para reforzar la validez, la objetividad y la fiabilidad de nuestro proyecto.

Factores que refuerzan la credibilidad

Para alcanzar el conocimiento de los contextos del estudio, que permitieran a los colaboradores en el proyecto ofrecer sus opiniones con naturalidad, se han mantenido conversaciones prolongadas con cada miembro de la muestra, en el entorno que a cada uno le fuera más propicio y manteniendo siempre el principio de anonimato necesario en un estudio Delphi, tanto en la identidad propia del entrevistado como en la de los personajes referenciados en sus aportaciones (Ciałkowska, 2008). De manera que poco a poco fueran entendiendo la pretensión del trabajo y de esta forma decidir por sí mismos los aspectos críticos para aportar o irrelevantes para eliminar (Eisner, 1979, citado en Guba 1981).

Una vez realizadas las transcripciones de las entrevistas individuales, los resultados han sido enviados a cada entrevistado para darle la oportunidad de reconocer la veracidad de sus afirmaciones, e implementar las correcciones que consideren necesarias, otorgando así a sus intervenciones el valor de verdad, algo que confirma directamente el criterio de credibilidad del proyecto (Cabero e Infante, 2014. Ciałkowska, 2008. Cuesta, 2013, García y Lena, 2018. Green 2014).

Ya hemos expuesto que, además de las entrevistas individuales, en una primera fase se ha llevado a cabo una segunda como refuerzo de observación persistente de la muestra. Con cada conjunto de seis miembros de la muestra de cada etapa estudiada se ha realizado

una técnica de grupo focal. En una sesión pactada con todos ellos se les orientó para conversar sobre las variables que pretendíamos medir, de manera que tuvieran la oportunidad de confirmar, rememorar o rectificar las informaciones proporcionadas de forma individual, y al propio tiempo establecer un juicio crítico entre pares, con la finalidad de reforzar la credibilidad del proceso. Hemos cumplido así también con el principio de triangulación propuesto por Guba (1981) y por Sabariego (2004, citado en Cuesta, 2013), al obligarnos a nosotros mismos a corroborar cada ítem de la información por al menos dos fuentes.

De cada sesión, de cada entrevista y de cada grupo focal se ha llevado un registro fiel a través de grabaciones de audio y/o vídeo para poder contrastar los descubrimientos y las interpretaciones posteriores por parte del propio investigador, los participantes, los transcrip- tores o posibles auditores externos.

Acciones adoptadas para reforzar el criterio de transferibilidad.

Se ha realizado un muestreo orientado a obtener un conocimiento progresivo de lo que se ha considerado relevante para el proyecto, en función de los objetivos propuestos.

Por otro lado, se han recogido abundantes datos descriptivos de las circunstancias de los contextos en los que se desarrollaron los fenómenos, de manera que es posible reconocer las mismas en otros contextos semejantes a los que se pueda transferir los resultados de la investigación. Según Gibbs (2012):

El análisis de datos cualitativos implica a menudo ocuparse de gran cantidad de datos (transcripciones, grabaciones, notas, etc.). La mayor parte de los análisis aumentan su volumen, aun cuando es posible que, en la fase final de elaboración del informe sobre la investigación, la persona que efectúa el análisis tenga que seleccionar resúmenes y ejemplos a partir de los datos.

De esta manera, el análisis cualitativo trata habitualmente de realzar los datos, de aumentar su volumen, densidad y complejidad. (p.25)

Razones de refuerzo del criterio de dependencia.

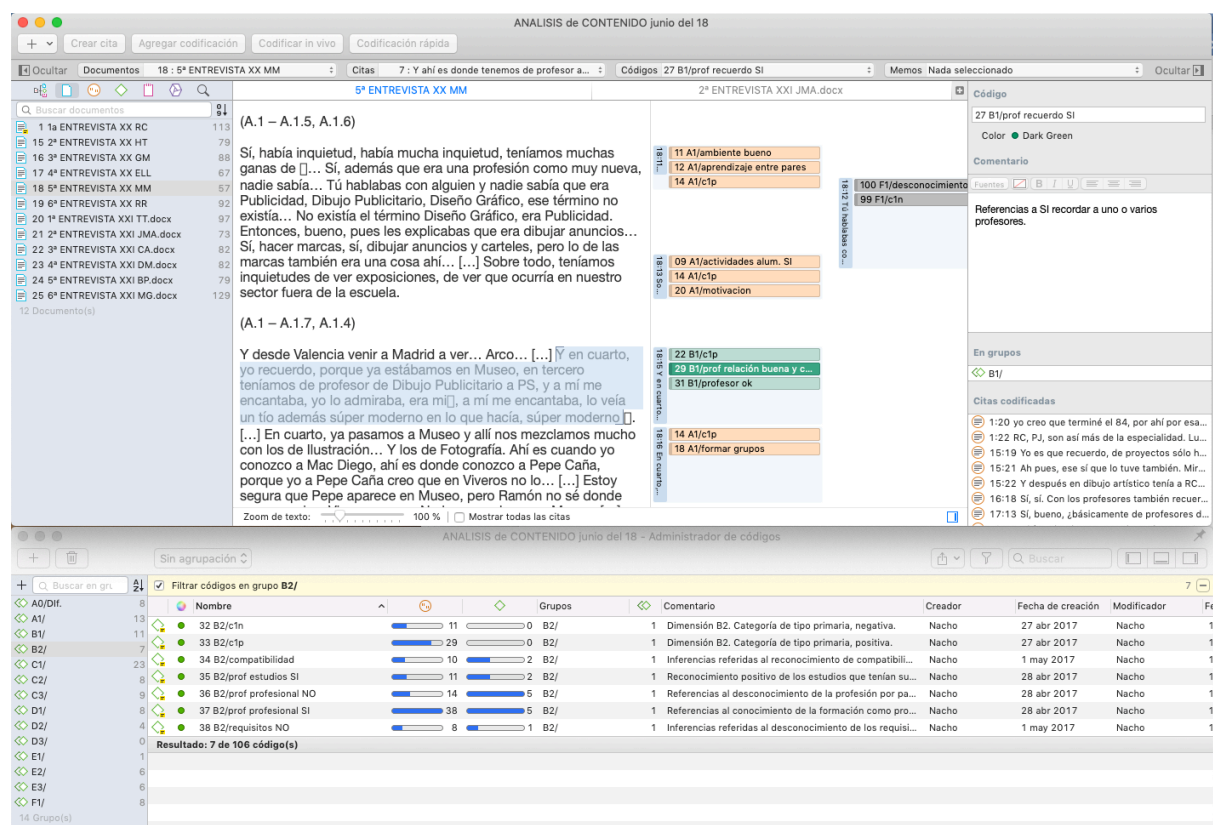
Ya hemos explicado el uso de dos métodos de recogida de datos en el trabajo de campo solapados, que además de garantizar el criterio de fiabilidad, proporciona una buena estabilidad de los datos obtenidos al ser triangulados por dos o más fuentes, de manera que las posibles debilidades del uno se puedan compensar con las fortalezas del otro. Además, los métodos seleccionados –la entrevista individual y el grupo focal– son perfectamente complementarios, porque refuerzan las informaciones emitidas de forma individual cuando se ponen de manifiesto entre pares (Green, 2014). Al propio tiempo, se ha comprobado que los participantes comprendieron desde un principio la lógica de someterse a ambos métodos, y ello les proporcionó un grado de tranquilidad que se manifiesta en varias observaciones recogidas en las sesiones.

Por otra parte, se ha mantenido un proceso de corroboración de cada paso dado con un observador externo con conocimientos profundos de los procesos de investigación científica.

Razones de refuerzo del criterio de confirmabilidad.

La propia triangulación utilizada en criterios anteriores es motivo de refuerzo suficiente de confirmabilidad en este estudio. A esto añadimos la existencia y conservación de todas las pruebas empíricas recogidas en las grabaciones y en las transcripciones posteriores. Además, ofrecemos la explicación exhaustiva de los procesos seguidos para categorizar y analizar los datos y las informaciones obtenidas en ellas.

FIGURA 1. MUESTRA PROCESO DE ANÁLISIS DE TRANSCRIPCIONES EN ATLAS.ti. TABLA DE DOCUMENTOS, CITAS Y CATEGORÍAS.



Todo esto en su conjunto, supone una base sólida para certificar las interpretaciones y las conclusiones que surgen de todo ello, de forma que garantiza la confirmabilidad del proyecto.

Si finalmente conseguimos establecer una serie de teorías que permitan la mejora de la calidad de los estudios de diseño en el contexto de la especialidad de gráfico, tenemos la responsabilidad de dar los pasos necesarios para que estas conclusiones puedan ser transferibles a otras especialidades del diseño; a otros centros que impartan las mismas titulaciones en contextos semejantes y a otros territorios en los que exista este tipo de carreras. Para lograrlo hemos emprendido las acciones descritas, para alcanzar un alto grado de representatividad de los datos en el constructo (Castillo y Vásquez, 2003).

Siguiendo los procesos descritos, nos hemos propuesto mantener la confiabilidad y la validez de esta investigación como estándares del rigor científico al que aspiramos en nuestro proyecto. Adoptando estrategias de validación permanente durante el estudio y flexibilizando los procesos para retomar y verificar todos los aspectos cuando sea necesario, hemos dado credibilidad a nuestro constructo durante el proceso de investigación, sin depender de la evaluación de pares una vez concluido el estudio. De esta manera hemos minimizando los riesgos de inconsistencia del resultado final y la aparición de sesgos destructivos no previstos en la planificación (Morse et al. 2002).

3.2 – Definición de las variables según las hipótesis.

Hemos planteado con anterioridad un conjunto de hipótesis con la intención de comprender los fenómenos que intervienen en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de localizar donde están los factores que originan un problema detectado. Hemos de definir, por tanto, las variables que concurren en el estudio en función de estas hipótesis, y lo haremos desde dos clasificaciones: variables independientes y variables dependientes.

Las primeras delimitarán el contexto operacional del estudio y definirán los atributos o características que deben reunir los componentes de ambos grupos de estudio para que puedan ser clasificados como expertos en los temas a tratar, y de esta manera pueden dar respuesta a los supuestos mencionados. En este sentido precisaremos tres tipos de variables independientes: las de tipo nominal, a las que se debe ajustar toda la población de interés; las de tipo ordinal, que detallarán ciertos aspectos diferenciadores, necesarios para el estudio, entre los componentes de esa población; y las de nivel de intervalo, que son aquellas que pueden darse con un cierto grado entre los individuos que formarán finalmente la muestra definitiva.

Por su parte, las segundas definirán los fenómenos que deberemos medir en función de las variables independientes, sin perder de vista los objetivos de esta tesis (Rojas, 2013, p.186).

CUADRO 3. DEFINICIÓN DE VARIABLES DEPENDIENTES E INDEPENDIENTES

VARIABLES INDEPENDIENTES	
Variables independientes de tipo nominal o clasificatorias que deben darse entre la población de interés para este estudio.	Estudiantes de la Escuela de Arte y Superior de Diseño de Valencia.
	Estudiantes de la Especialidad de Diseño Gráfico.
	Estudiantes que hayan acabado la carrera y estén dedicados al diseño gráfico profesionalmente.
	Deben haber ejercido profesionalmente al menos durante cinco años.
Variables independientes de tipo ordinal que definen matices diferentes entre la población de interés.	Profesionales del diseño gráfico que estudiaron en la década de los años ochenta del siglo XX.
	Profesionales del diseño gráfico que estudiaron en la década que va del 2000 al 2010 del siglo XXI.
	Conocimiento empírico de los dos períodos estudiados.
	Experiencia laboral por cuenta ajena.
	Experiencia laboral por cuenta propia.
	Conocimiento del mercado nacional e internacional.
	Conocimiento empírico de la fase discente y de la fase

	docente.
	Comienzo de los estudios en diseño gráfico y finalización en fotografía.
	Comienzo de los estudios en diseño gráfico y finalización en ilustración.
Variables independientes de nivel de intervalo que pueden darse en cierto grado entre la población de interés.	Residencia actual cercana a la ciudad de Valencia.
	Disponibilidad de horario para integrar la muestra.
	Capacidad crítica y facilidad de expresión.
VARIABLES DEPENDIENTES	
Conocimiento del nivel de recordatorio y percepción de la etapa estudiantil.	Relación inter-alumnado.
	Iniciativa espontánea.
	Interés por la especialidad estudiada.
Conocimiento del Nivel de recordatorio y percepción del profesorado de la asignatura de Proyectos.	Relación docente-discente.
	Relación entre docentes.
	Percepción sobre los antecedentes profesionales del docente.
Conocimiento del Nivel de recordatorio y percepción de la docencia recibida.	Relación docente-metodología.
	Percepción sobre el acceso a los medios para el estudio.
	Percepción sobre actividades extraescolares.
	Percepción sobre acondicionamiento e infraestructuras.

Nivel de recordatorio de los comienzos de la etapa profesional.	Acceso al ámbito profesional.
	Detección de problemas y soluciones.
	Relación entre la experiencia estudiantil y la profesional.
Valoración general de la calidad de los estudios cursados.	Utilidad de la titulación obtenida.
	Percepciones sobre el reconocimiento académico.
Nivel de percepción del reconocimiento profesional.	Relación profesión-sociedad.
	Relación profesión-administración.
	Percepciones sobre el ejercicio de la profesión
	Propuestas de mejora.

Las variables independientes descritas nos han permitido configurar el proceso de selección de la muestra apropiado para el contexto que se desea estudiar y que se explica en el siguiente capítulo. Por su parte, con las variables dependientes hemos diseñado los instrumentos de recogida de datos apropiados para medirlas a través de las dimensiones que se definen en el apartado 3.4

3.3 – Definición del proceso de selección de la muestra.

La selección de la muestra en esta investigación está basada en una población con características muy específicas. Al tratarse de un estudio descriptivo sobre las impresiones y las experiencias personales del alumnado que estudió en un centro muy concreto, en una asignatura muy específica y en una etapa determinada del tiempo, la población de interés en base a la cual se ha llevado a cabo la selección de la muestra para este estudio, tiene unas

características comunes muy claras definidas por las variables independientes de tipo nominal descritas en el cuadro anterior.

Como parte de la estrategia detallada para garantizar el rigor de este proyecto, hemos decidido adoptar un muestreo adecuado a la teoría del estudio, buscando expertos que cumplan también con las variables de tipo ordinal, de forma que los componentes de la muestra cuenten con un conocimiento real del tema en torno al cual versa esta investigación pero que puedan aportar al propio tiempo diferentes visiones sobre el mismo en función de sus trayectorias vitales. Según González (2007) y Muchielli (2001, citados en Cuesta, 2013): “La participación de expertos que se han especializado en distintos aspectos de un mismo campo, asegura el análisis en profundidad de las distintas perspectivas, focalizando la atención a partir de diferentes planteamientos” (p.138).

Los estudios de casos pueden ser únicos o múltiples, pero no se ha establecido un número mínimo ni máximo de casos a estudiar más allá de la conveniencia o pertinencia al diseño de la investigación concreta. De esta manera, se considera más importante la calidad de los componentes del estudio de casos múltiple que el número de elementos que los compongan.

Un factor importante en los casos múltiples es la elección de los casos de estar en función a la importancia o revelación que cada caso, en concreto puede aportar al estudio en su totalidad, y no a la rareza de los mismos. (López y Wilmer, 2013, p.141)

Según este principio nos interesaba reunir una serie de casuísticas para definir el tamaño final de la muestra (ver cuadro 3, variables de tipo ordinal). Por tanto, una vez localizada la población de interés, se seleccionó a seis componentes de ambos periodos que se ajustaran a nuestros intereses como expertos en sus áreas, para formar la muestra definitiva, por considerarlo un número apto, apropiado y abarcable para el proyecto, y lo suficientemente

ajustado a las variables independientes como para asegurar la confiabilidad de la investigación.

La muestra, en fin, debía ser seleccionada entre una población de interés compuesta por individuos profesionales del diseño, que hubieran sido estudiantes de diseño gráfico en la escuela de Valencia. Sobre esta se establecieron los dos períodos de estudio específicos descritos con anterioridad.

Se ha utilizado en ambos casos, un tipo de muestreo no aleatorio que en ocasiones ha sido consecutivo, para asegurar una participación de cada realidad propuesta, y en ocasiones ha sido por cuotas, de forma que aquella muestra que para el estudio tenga mayor interés esté representada por una cuota mayor. Nos hemos ajustado a un proceso de muestreo activo en continua revisión, utilizando diversas estrategias en función de las necesidades y objetivos de cada fase del proyecto y acorde a las peculiaridades de cada uno de los dos grupos de trabajo que configuran la muestra definitiva (Holstein y Gubrium, 1997).

Por estos mismos motivos, ha sido necesario utilizar un proceso de selección diferente que nos ha permitido completar la muestra de forma progresiva hasta localizar a todos los participantes dentro de las particularidades ya expuestas.

Para el primer período, la población de interés susceptible de formar parte de la muestra no era excesivamente amplia, hablamos de un colectivo de menos de ciento ochenta individuos. Pero resultaba bastante más reducida cuando se le aplicaban las variables que debían definirla. Por ello, la extracción de los individuos que componen el primer grupo responde a la facilidad de accesibilidad por parte del investigador. Así estamos hablando de una selección realizada por conveniencia, que ha sido también intencional dado que los sujetos elegidos para formar parte de ella responden a un objetivo específico por sus peculiaridades, que los hace más adecuados que otros para la investigación, y por ese motivo han sido escogidos deliberadamente.

En el segundo período, sin embargo, los problemas de localización de la muestra que en el primero se solucionaban de forma natural –debido a las experiencias vividas por el investigador sobre el recorrido profesional de los individuos seleccionados– en esta ocasión suponía un obstáculo a superar. Al no contar con referencias directas de las trayectorias vitales de los posibles componentes que debían formar la muestra de este segundo período, se decidió utilizar un procedimiento de selección diferente al del primer segmento de estudio. Partiendo de la información recopilada de la fuente primaria, se entró en contacto con el primer participante, que a su vez sirvió de fuente primaria para situar a otros posibles candidatos, que también utilizamos para localizar al resto de integrantes que cumplieran con las variables. Y así procedimos hasta completar el tamaño de la muestra deseada. Hablamos por tanto de un proceso de selección no aleatorio basado en el principio de *bola de nieve* para formar un grupo de trabajo que a priori nos era totalmente desconocido.

En total se estableció un tamaño de muestra final de doce individuos para ser estudiados en dos grupos de seis. Además, se realizó una selección de tres colaboradores añadidos que ofrecieran características muy similares a las de la muestra definitiva, con el fin de llevar a cabo con ellos, la prueba piloto necesaria para validar nuestros instrumentos de investigación.

Procedimiento para seleccionar la muestra.

El proceso llevado a cabo para acabar obteniendo los grupos de participantes en este proyecto se ha desarrollado de la siguiente manera: el primer paso a dar, fue identificar y localizar la fuente primaria a partir de la cual poder acceder a la información necesaria que nos permitiera conocer la población de interés, sus dimensiones y datos sobre fechas de finalización de estudios, profesorado implicado en la etapa, etc. De esta forma pudimos confeccionar un listado de posibles componentes de la población de interés.

Dado que la población que se deseaba estudiar estaba compuesta por exalumnos de la Escuela de Arte y Superior de Diseño de Valencia, se solicitó acceso a los archivos del centro para consultar las actas oficiales de ambos períodos, con el fin de localizar a aquellos participantes que se ajustaran a las variables establecidas. Para ello se elevó una carta a la dirección de la institución (ver anexo I, página 330), explicando los motivos de la petición. Una vez concedido el correspondiente permiso se concertó una fecha para poder consultar los libros de actas de los cursos pertenecientes a cada período. Durante estas sesiones, para el primer segmento temporal, se estudiaron las actas oficiales concernientes a la asignatura de proyectos de dibujo publicitario de quinto curso, y también las que recogían los resultados de los exámenes de reválida, superados dentro de la década objetivo; si bien se incluyeron las del curso 1990 – 1991, puesto que quien superara su reválida durante este curso, por fuerza debió estudiar en la asignatura de proyectos dentro del período de interés. Respecto al segundo segmento, se consultaron las actas de tercer curso y las del trabajo final, debido a que durante este período la carrera constaba de tres cursos académicos más el proyecto. No obstante, en este caso se obviaron las correspondientes al primer curso de la década. Esto es debido al hecho de que estos planes de estudio se pusieron en marcha a partir del curso 2000–2001, lo cual significa que los estudiantes que iniciaron sus estudios durante este curso, no tuvieron asignatura de proyectos hasta el 2001–2002. Lo mismo ocurre en esta etapa como lo descrito en la anterior con respecto a la prolongación de un año más al final de la misma.

Se fotografiaron todas y cada una de las actas oficiales de ambos períodos. De esta forma pudimos seleccionar a aquellos posibles candidatos a formar parte de los grupos de estudio.

FIGURA 2. MUESTRA DE LAS ACTAS DE LA DÉCADA DE LOS OCHENTA DEL SIGLO XX

MINISTERIO DE EDUCACION 130

ESCUELA DE ARTES APLICADAS Y OFICIOS ARTÍSTICOS DE VALENCIA

Curso de 19 83 a 1984

Matrícula OFICIAL

Sección MUSEO

LISTA de los alumnos matriculados y examinados en el presente curso, en la enseñanza de TALLER DE DIBUJO PUBLICITARIO 5º

cuyo profesor es D. *Fco. Sargue Baye*

Número de la clase	APELLIDOS	NOMBRES	EXAMENES	
			Ordinarios	Extraordinarios
13	<i>Barceló, María</i>	<i>María</i>	<i>Aprobado 6</i>	
17	<i>Barceló, María</i>	<i>María</i>	<i>Renuncia</i>	<i>Matrícula</i>
53	<i>Blanco, Cruz</i>	<i>Cruz</i>	<i>No presentado</i>	
63			<i>Aprobado 6.9</i>	
64			<i>No presentado</i>	
66			<i>Sobresaliente 8.5</i>	
76			<i>Aprobado 5</i>	
78			<i>Aprobado 6.9</i>	
79			<i>Aprobado 6.9</i>	
81			<i>Aprobado 6.9</i>	
84			<i>Aprobado 6.9</i>	
85			<i>Aprobado 6</i>	
98			<i>Sobresaliente 9</i>	
114			<i>Renuncia</i>	<i>Matrícula</i>
115			<i>Renuncia</i>	<i>Matrícula</i>
116			<i>Aprobado 6.9</i>	
117			<i>Aprobado 6.5</i>	
128			<i>No presentado</i>	
140			<i>Renuncia</i>	<i>Matrícula</i>
143			<i>Renuncia</i>	<i>Matrícula</i>
145			<i>Aprobado 6.9</i>	
150			<i>Aprobado 6.9</i>	
151			<i>Aprobado 6.9</i>	
152			<i>No presentado</i>	
154			<i>Renuncia</i>	<i>Matrícula</i>
156			<i>No presentado</i>	
157			<i>No presentado</i>	

Una vez confeccionado un listado de integrantes viables, se procedió a entrar en contacto con cada uno de ellos personalmente para explicarles el proyecto y solicitar su participación. El grupo compuesto por exalumnos del período comprendido dentro de la década de los años ochenta del siglo XX, fue contactado directamente por el investigador, a través de llamadas telefónicas y entrevistas previas. Ahora bien, para el grupo correspondiente a la primera década del siglo XXI, el hándicap era considerable. Al no tener referencias de los posibles candidatos, hubo que proceder creativamente para lograr su localización. Puesto que contábamos con un listado de nombres, comenzamos por buscar en la red referencias en páginas web y blogs a partir del propio nombre de la persona a localizar; para ello partimos de

la nota máxima plasmada en las actas, en la creencia de que, a mayor nota obtenida en la carrera, mayor probabilidad de acceso al mercado laboral. También se usaron las redes sociales tipo LinkedIn para obtener información de cada posible candidato o candidata, en función de su currículum y trayectoria profesional; esto también nos permitió confirmar su paso por los estudios de diseño gráfico en la escuela de Valencia. A partir de aquí se enviaron mensajes masivos explicando con un breve texto el propósito de los mismos, estos mensajes estaban redactados en los siguientes términos:

“Hola, soy exalumno de los estudios de diseño gráfico en la escuela de Valencia y profesor de esta especialidad en la escuela de Castellón desde hace varios años. Actualmente estoy preparando mi tesis doctoral, y me gustaría invitarte a participar en la misma, porque he visto en tu perfil que te ajustas a las necesidades que voy buscando. Me gustaría mucho contar con tu ayuda. Si estás interesado, respóndeme por favor a este mensaje y me pondré en contacto contigo para explicarte en profundidad mi proyecto y en qué consistirá tu participación. Gracias de antemano por tu atención”.

Este llamamiento general no tardó en dar los primeros frutos. Se obtuvieron dos respuestas de forma inmediata que nos permitieron explicar con toda profundidad nuestras necesidades y a partir de aquí se lograron seis contactos más, avalados por los dos primeros, y así se llegó a contar con una veintena de posibles participantes que se ajustaban a los parámetros buscados. Una vez establecido el contacto con todos ellos, se logró cerrar los compromisos necesarios para configurar el segundo grupo de trabajo.

La totalidad de la muestra responde a unas características sociales y educativas muy semejantes. Debemos tener en cuenta que toda la muestra está compuesta por personas con

un nivel educacional medio-alto, pertenecientes en su totalidad a la clase media y en general se caracterizan por su espíritu emprendedor y creativo, dado que todos ellos ejercen una profesión que valora la creatividad por encima de cualquier otro aspecto y que muchos de ellos han trabajado o trabajan de forma autónoma o son empresarios-profesionales. Así pues, podemos afirmar que están acostumbrados a desarrollar un espíritu crítico y analítico de lo que va aconteciendo en su día a día, lo cual les otorga un valor añadido con respecto a su utilidad para los fines de este estudio.

3.4 – Diseño y validación de los instrumentos de investigación.

El diseño de los instrumentos que han de servir para recolectar datos durante el trabajo de campo, son la base de la metodología de una investigación. De su correcta elección, diseño y validación depende, en gran medida, el rigor y la credibilidad de la propia investigación. En nuestro caso hemos adoptado una serie de decisiones que están íntimamente relacionadas con los criterios de rigor metodológico expuestos en el apartado 3.1 de esta tesis.

No obstante, para diseñar y validar los instrumentos que aquí explicaremos, nunca hemos perdido de vista la naturaleza de esta investigación. Se trata en definitiva de un proyecto encaminado a descubrir fenómenos humanos, a través de los propios humanos y de sus recuerdos, de sus percepciones, de sus creencias y de sus vivencias. Por tanto, hemos tenido claro que debíamos trabajar con mecanismos que fueran capaces de hacer frente a esta situación, puesto que los propios humanos son parte inherente de los instrumentos de recogida de datos que se debían diseñar. En este sentido, se han proyectado herramientas suficientemente abiertas para que sean útiles a la hora de recoger las múltiples realidades que la inteligencia humana es capaz de ofrecer, que permitan la interacción con el investigado y que puedan

evolucionar con la propia investigación. Coincidimos plenamente con Guba (1981) cuando afirma:

Por otro lado, los naturalistas al creer que se desenvuelven en medio de realidades múltiples, en interacción con «las personas investigadas» que con el tiempo modifican tanto a los investigadores como a aquellos mismos y en la necesidad de teorías que toquen tierra, insistirán en un diseño abierto «emergente» que se despliega, desarrolla y evoluciona en cascada, que nunca está completo hasta que la investigación se termina arbitrariamente, cuando lo aconseja el tiempo, los recursos u otras consideraciones logísticas. (p. 151)

Por tanto, el primer instrumento que se ha diseñado es al propio investigador. Ya hemos afirmado que la investigación cualitativa es un proceso vivo, iterativo y no lineal, en el que el investigador debe tener la flexibilidad suficiente como para moverse hacia atrás y hacia delante entre el proceso de diseño de instrumentos, entre la formulación de las preguntas, entre la consulta de la literatura, de la contrastación de los datos obtenidos, etc. (Morse et al., 2002). Por otro lado, cuando se refiere a la instrumentación propia de las investigaciones cualitativas, Guba afirma:

[...] los naturalistas se inclinan a utilizarse a sí mismos como instrumentos, perdiendo de buena gana algo de fiabilidad y objetividad (en el sentido racionalista) con el fin de ganar mayor flexibilidad y la oportunidad de construir sobre el conocimiento tácito (una posibilidad que nunca tendrán los instrumentos físicos de lápiz y papel). (p. 151)

Como investigadores, nos hemos propuesto mantener una actitud empática, primando el protagonismo de la muestra frente al propio, aplicando el oído más que la palabra, pero sin perder de vista aquello que era relevante para los objetivos finales del proyecto. La precursor-

ra en España de las historias orales Mercedes Vilanova (citada en Mayordomo, 2020) lo explica de la siguiente manera:

... al utilizar las fuentes orales eran imprescindible varias capacidades: saber escuchar y saber preguntar, oír lo que nos dicen y lo que no se nos dice por propia voluntad del interlocutor, porque no sabe expresarlo, o porque nosotros mismos no sabemos conseguirlo. (p.15)

Siguiendo las indicaciones de estos y otros autores, hemos adoptado en todo momento una actitud sensible y adaptable a las circunstancias cambiantes propias de la actividad humana, hemos intentado continuamente actuar con inmediatez para facilitar el cumplimiento del compromiso adquirido por los colaboradores con el proyecto y manteniendo siempre una disposición activa para aclarar y/o resumir las ideas y situaciones propuestas por los entrevistados.

Sobre los instrumentos de investigación.

Para el diseño de los instrumentos empleados para realizar el trabajo de campo, se ha partido de una serie de preguntas de investigación propuestas en su momento para buscar la coherencia de esta metodología, de forma que las cuestiones que se plantean en los instrumentos sean congruentes con el objetivo de esta investigación, y que los datos que se obtengan permitan el análisis posterior. También se ha intentado mantener una política analítica activa, contrastando los resultados del trabajo de campo con los propios participantes por medio del proceso Delphi y verificando que los datos obtenidos respondieran a aquello que debían responder. Este es un parámetro básico para demostrar el valor de verdad de los datos que los instrumentos que se diseñan arrojan. En este sentido Guba afirma:

Así pues, los investigadores naturalistas, con objeto de establecer el criterio de verdad, se preocupan principalmente de contrastar la credibilidad de sus creencias e interpretaciones contrastándolas con las diferentes fuentes de las que se han obtenido los datos, la comprobación de la credibilidad implica hacer comprobaciones entre los participantes», es decir, comprobar los datos con los miembros de los grupos humanos que son la fuente de los datos relevantes. (p. 153)

Bajo estas circunstancias, se han diseñado dos instrumentos complementarios con la finalidad de afianzar la credibilidad del estudio, garantizar la estabilidad de los datos recogidos en el trabajo de campo y permitir el contraste al que ya hemos hecho referencia: un cuestionario abierto para ser administrado de forma individual y un temario de tópicos para ser aplicado de manera colectiva. El primero para ser usado en el procedimiento Delphi y el segundo para los grupos de trabajo o *focus group*.

En aras de cumplir con nuestros propósitos de fiabilidad, se establecieron primero los objetivos concretos que perseguían cada uno de los cuestionarios, antes de proceder a su diseño y validación.

De todos los procedimientos utilizados se ha mantenido un registro exhaustivo de cuantos materiales empíricos, fotografías, películas de las grabaciones obtenidas, transcripciones etc. se han realizado (Lincoln, 2002); y se ha descrito correctamente en el apartado 3.3 de esta investigación cuáles son las características de la muestra y cuál fue su proceso de selección (Castillo y Vásquez, 2003).

Diseño del cuestionario abierto individual.

El objetivo principal de este cuestionario era el de establecer los recuerdos y las percepciones de la muestra, que dieran respuesta a las variables dependientes que necesitá-

bamos medir para determinar las conclusiones del estudio. No obstante, de la consecución de este objetivo, se derivaron otras finalidades que nos servirían para entender mejor los fenómenos que pretendíamos estudiar. Así pues, la redacción y organización del instrumento se realizó de forma que ofreciera a su vez otras respuestas también válidas para la investigación: necesitábamos establecer si los conocimientos adquiridos sirvieron de ayuda a la hora de superar obstáculos propios de la práctica profesional, en comparación con el estudio de una carrera; si en la práctica docente se utilizaron metodologías didácticas percibibles para el alumnado, y a su vez, si estas evolucionaron en el transcurso del tiempo; si los medios puestos a disposición del alumnado fueron adecuados en las dos etapas estudiadas, y si el acceso a la información supuso una mejora sustancial en la utilidad de la formación recibida; y por último, pretendíamos identificar si el reconocimiento de esta actividad profesional ha aumentado en el transcurso del tiempo, a nivel social, institucional, político o académico, y si ese reconocimiento es acorde con la evolución hacia niveles educativos superiores que estos títulos han registrado en el transcurso del tiempo.

Ahora bien, la pretensión del cuestionario en su redacción final, no era la de dirigir las respuestas del encuestado hacia las cuestiones concretas que se exponían en las preguntas. Por tanto, se optó por una redacción del enunciado de las cuestiones que permitiera una contestación basada en las percepciones y opiniones de los encuestados, de manera que garantizaran la libertad de responder con naturalidad sobre aquello que se pretende averiguar. Más bien se trataba de una guía, de una ayuda para rememorar apreciaciones y/o recuerdos, pero dentro de los parámetros que deseábamos medir.

Por tanto, ha sido diseñado con una doble utilidad: por un lado, facilitar el recuerdo de situaciones vividas, y por otro establecer las percepciones concretas de esas vivencias individuales con respecto al objeto de investigación motivo de esta tesis.

Para lograrlo se han establecido seis variables a medir a través de trece dimensiones, desarrolladas por un total de cincuenta y dos preguntas, a saber:

Variable A – Nivel de recordatorio de la etapa estudiantil

- Dimensión A.1 – Primera impresión sobre la etapa estudiantil a nivel general.

Variable B – Nivel de recordatorio del profesorado de la asignatura de Proyectos.

- Dimensión B.1 – Percepción del equipo docente a nivel nominal y personal.
- Dimensión B.2 – Conocimiento de las características del profesorado de proyectos.

Variable C – Nivel de recordatorio de la docencia recibida.

- Dimensión C.1 – Recordatorio de la metodología de clase.
- Dimensión C.2 – Percepción de la disponibilidad de medios.
- Dimensión C.3 – Percepción de la utilidad de los contenidos recibidos.

Variable D – Nivel de recordatorio de los comienzos de la etapa profesional.

- Dimensión D.1 – Percepción de las sensaciones derivadas del paso de la etapa de estudiante a la etapa de profesional.
- Dimensión D.2 – Descripción de los problemas surgidos y su solución
- Dimensión D.3 – Recordatorio de la utilidad de los conocimientos recibidos para superar estos problemas.

Variable E – Valoración general de la calidad de los estudios cursados.

- Dimensión E.1 – Valoración general de la actuación de los docentes de la asignatura de proyectos.
- Dimensión E.2 – Valoración personal del conjunto de la carrera cursada.
- Dimensión E.3 – Valoración personal de la utilidad del título obtenido.

Variable F – Nivel de percepción del reconocimiento profesional.

- Dimensión F.1 – Valoración del reconocimiento social e institucional de la profesión.

Para la redacción de este cuestionario se han tenido en cuenta los principios expuestos por Hernández et al. (2007, p. 203 y siguientes). En este sentido se han seguido las siguientes premisas:

- Las preguntas se han redactado de forma clara y comprensible e intentando que su formulación no incomode o coarte la libertad de respuesta del encuestado, sino que más bien le ayuden a recordar y a centrar sus respuestas sobre el asunto concreto.
- Las cuestiones planteadas se refieren a un sólo aspecto del estudio, siguiendo una relación lógica y en progresión, sin que su redacción pueda inducir una respuesta condicionada.
- Se ha observado la necesidad de utilizar un lenguaje adecuado al nivel de conocimiento de los encuestados y adaptable a los diferentes contextos personales, a sus creencias o a sus tendencias políticas o sociales.

La estructuración de este instrumento de investigación se ajusta a una lógica de planteamiento: la variable A –Nivel de recordatorio de la etapa estudiantil– responde a la necesidad de comenzar el cuestionario por la medición del grado de recuerdo de las vivencias experimentadas por el encuestado en la etapa de estudiante y de las sensaciones que tuvo en su momento. Se trataba de iniciar el abordaje de las variables más definitorias de una forma natural y neutral, paso a paso, para llegar a ellas facilitando un proceso mental lógico. Hernández et al. defienden esta estrategia:

En algunos casos es conveniente iniciar con preguntas neutrales o fáciles de contestar, para que el que responde vaya adentrándose en la situación. No se recomienda comenzar con preguntas difíciles o muy directas [...] Cuando construimos un cuestionario, es indispensable que pensemos en cuáles son las preguntas ideales para iniciar. Estas deberán lograr que el que responde se concentre en el cuestionario. (p. 204).

Se trata pues de una batería de preguntas que tiene como finalidad introducir al encuestado en el ámbito del estudio, de un precalentamiento mental que lo induzca a recordar momentos pasados, recuerdos que a su vez le permitan posteriormente rememorar datos de mayor relevancia para nuestro estudio. Por tanto, la dimensión que define esta variable tiene que ver con la impresión que el encuestado tiene de su etapa como estudiante.

A partir de aquí abordamos la variable B – Nivel de recordatorio del profesorado de la asignatura de Proyectos–, que hemos afrontado desde dos dimensiones complementarias: el recuerdo del encuestado sobre el docente concreto y el nivel de conocimiento que el entrevistado pueda tener sobre las características de sus profesores. Con esta variable podremos determinar si el individuo era consciente de los aspectos que rodeaban, tanto legal como socialmente la figura de sus educadores.

La siguiente variable C – Nivel de recordatorio de la docencia recibida–, ha de ser acometida desde tres dimensiones complementarias: los recuerdos sobre aspectos metodológicos docentes; el acceso a los medios existentes a disposición del alumnado en el aula y en el centro; y las sensaciones percibidas sobre la utilidad de los contenidos recibidos durante la carrera. Por tanto, se trata de averiguar si el encuestado es capaz de percibir una metodología en la actuación formativa del profesor, encarada desde una perspectiva que medirá aspectos del procedimiento empleado por el educador, de los medios puestos a disposición del alumnado y de una valoración de la utilidad de la información recibida como estudiante en relación con la profesión de diseñador gráfico.

A continuación, se aborda una variable clave entre las que pretendemos medir: D – Nivel de recordatorio de los comienzos de la etapa profesional–. Para ello se trabajan tres dimensiones: la identificación de las sensaciones experimentadas en el paso de la etapa estudiantil a la etapa profesional; la descripción de problemas, si los hubo, derivados de este proceso y la valoración de la información recibida en relación a la solución de los mismos. Con

ellas podremos descubrir la verdadera efectividad de los estudios realizados para integrarse en un mercado laboral, la facilidad con que se accede a él desde estos estudios y si se trata de una casuística generalizada o más bien de sucesos aislados.

Una vez respondidas las fases previas, es lógico entender que el encuestado ha conseguido construir una visión global de los aspectos que rodearon ambas etapas de su vida: como estudiante y como profesional. Ello le permitirá emitir una opinión general de otros aspectos que tienen que ver con la utilidad de los estudios cursados. La variable E – Valoración general de la calidad de los estudios cursados–, se plantea también desde tres dimensiones complementarias: una valoración general de la actuación de sus educadores, una valoración del conjunto de la carrera cursada y una valoración de la utilidad del título obtenido como reflejo del reconocimiento social del esfuerzo realizado. Se trata de definir, bien en palabras o bien en cifras, la importancia que el encuestado otorga al esfuerzo realizado desde su propia conciencia. Partimos de la creencia de que dar una valoración a un aspecto determinado ayuda a cuantificar la percepción que tenemos sobre el mismo, y al propio tiempo facilita el análisis que el propio investigador pueda hacer de las opiniones emitidas.

Finalmente, con la variable F – Nivel de percepción del reconocimiento profesional–, el cuestionario recoge las opiniones de la muestra respecto a la propia profesión, de manera que la reflexión sobre la situación real en la sociedad de su actividad, le lleve, en su caso, a plantear soluciones de mejora del reconocimiento social e institucional hacia la labor de los profesionales del diseño gráfico.

El cuadro sinóptico del cuestionario definido queda pues de la siguiente forma:

CUADRO 4. ESQUEMA DE DISEÑO DE LA ENCUESTA INDIVIDUAL

VARIABLE A MEDIR	DIMENSIÓN	CUESTIONES
<p><i>A –</i></p> <p><i>Nivel de recordatorio de la etapa estudiantil.</i></p>	<p>A.1</p> <p>Primera impresión sobre la etapa estudiantil a nivel general.</p>	<p>A.1.1 – ¿Qué recuerdas en general de tu etapa como estudiante?</p> <p>A.1.2 – ¿La recuerdas como una época feliz o angustiosa?</p> <p>A.1.3 – ¿Hiciste vida estudiantil?</p> <p>A.1.4 – ¿Formaste parte de un grupo de compañeros/as?</p> <p>A.1.5 – ¿Quedabais regularmente fuera del ámbito de la clase?</p> <p>A.1.6 – ¿Discutíais sobre diseño gráfico?</p> <p>A.1.7 – ¿Os organizabais para asistir a eventos sobre diseño fuera del ámbito de clase?</p>
<p><i>B –</i></p> <p><i>Nivel de recordatorio del profesorado de la asignatura de Proyectos.</i></p>	<p>B.1</p> <p>Percepción del equipo docente nominal y personalmente.</p>	<p>B.1.8 – ¿Recuerdas a tus profesores/as de los tres últimos años de la carrera en la asignatura de Proyectos?</p> <p>B.1.9 – ¿Se relacionaban tus profesores de proyectos con el grupo de alumnos/as fuera del ámbito de clase?</p> <p>B.1.10 – ¿Mantuviste la relación con algún profesor/a una vez acabados tus estudios?</p> <p>B.1.11 – ¿Percibiste en alguna ocasión algún tipo de competitividad entre los profesores de proyectos?</p>

	<p>B.2</p> <p>Conocimiento de las características del profesorado de proyectos.</p>	<p>B.2.12 – ¿Conoces las características o la trayectoria profesional de tus profesores de proyectos?</p> <p>B.2.13 – ¿Recuerdas si tus profesores de proyectos compatibilizaban la docencia con la práctica profesional del diseño?</p> <p>B.2.14 – ¿Conoces los requisitos que debían reunir tus docentes de proyectos para impartir clase en la Escuela?</p>
<p>C –</p> <p><i>Nivel de recordatorio de la docencia recibida</i></p>	<p>C.1</p> <p>Recordatorio de la metodología de clase.</p>	<p>C.1.15 – ¿Recuerdas cual era la metodología docente que usaban tus profesores/as de proyectos?</p> <p>C.1.16 – ¿Os explicaron en alguna ocasión su metodología?</p> <p>C.1.17 – ¿Realizaban explicaciones teóricas sobre temas concretos de forma periódica?</p> <p>C.1.18 – ¿En general, dirías que sus clases eran eminentemente teóricas o principalmente prácticas?</p> <p>C.1.19 – ¿Recuerdas como se planteaban los trabajos?</p> <p>C.1.20 – ¿Se partía de ejemplos de trabajos profesionales y se analizaban?</p> <p>C.1.21 – ¿Se planteaban proyectos con encargos reales para empresas o instituciones?</p> <p>C.1.22 – ¿Qué opinas respecto a introducir proyectos reales en las aulas?</p> <p>C.1.23 – ¿Cuándo se hacían trabajos reales, se recompensaba al alumnado por ello?</p> <p>C.1.24 – ¿Fomentaban y organizaban desde sus asignaturas la participación en concursos relacionados</p>

		<p>con el diseño gráfico: carteles, identidades corporativas, etc.?</p> <p>C.1.25 – ¿Recuerdas si tus profesores participaban en eventos (exposiciones, congresos, seminarios, etc.) relacionados con el diseño gráfico.?</p>
	<p>C.2</p> <p>Percepción de la disponibilidad de medios.</p>	<p>C.2.26 – ¿Aportaban bibliografía sobre diseño gráfico?</p> <p>C.2.27 – ¿Generaban y organizaban actividades extraescolares tales como visitas a estudios profesionales, litografías, imprentas, estudios fotográficos, ferias especializadas, etc.?</p> <p>C.2.28 – ¿Recuerdas alguna visita realizada desde la asignatura?</p> <p>C.2.29 – ¿Recuerdas los medios con los que se contaba en el aula?</p> <p>C.2.30 – ¿Recuerdas los medios con los que contaba el centro (biblioteca, servicio de reprografía, servicio de impresión, sala de ordenadores, maquinaria especializada)?</p>
	<p>C.3</p> <p>Percepción de la utilidad de los contenidos recibidos.</p>	<p>C.3.31 – ¿Recuerdas si la información que recibiste en la asignatura de proyectos tenía relación directa con la profesión de diseñador gráfico?</p> <p>C.3.32 – ¿Sentías que estabas aprendiendo cosas que luego necesitarías aplicar en tu trabajo profesional?</p> <p>C.3.33 – ¿Pensabas en tu futuro como profesional y buscabas respuestas en los contenidos que recibías?</p>

		<p>C.2.34– ¿Percibiste vacíos en tu formación?</p> <p>C.3.35 – ¿Dirías que realmente aprendiste a ser un profesional del diseño gráfico asistiendo a las asignaturas de proyectos?</p> <p>C.3.36 – En general, ¿en qué grado de utilidad calificarías los contenidos recibidos durante tus estudios en proyectos?</p>
<p>D –</p> <p><i>Nivel de recordatorio de los comienzos de la etapa profesional.</i></p>	<p>D.1</p> <p>Percepción de las sensaciones derivadas del paso de la etapa de estudiante a la etapa de profesional.</p>	<p>D.1.37 – ¿Recuerdas cómo accediste a la vida profesional?</p> <p>D.1.38 – ¿Encontraste diferencias significativas entre estudiar una profesión y ejercer como profesional?</p>
	<p>D.2</p> <p>Descripción de los problemas surgidos y su solución.</p>	<p>D.2.39 – ¿Te enfrentaste con problemas u obstáculos propios del ejercicio de la profesión de diseñador gráfico?</p> <p>D.2.40 – ¿Puedes describirlos?</p> <p>D.2.41 – ¿Cómo los solucionaste?</p>
	<p>D.3</p> <p>Recordatorio de la utilidad de los conocimientos recibidos</p>	<p>D.3.42 – ¿Te sirvieron los consejos o las informaciones recibidas por tus profesores de proyectos para superar con mayor facilidad esos problemas u obstáculos?</p>

	para superar estos problemas.	
<i>E – Valoración general de la calidad de los estudios cursados.</i>	E.1 Valoración general de la actuación de los docentes de la asignatura de proyectos.	E.1.43 – En general, ¿dirías que tus profesores de proyectos se mostraban cercanos o distantes hacia el alumnado? E.1.44 – ¿Puedes hacer una valoración general de la actuación de tus docentes de proyectos?
	E.2 Valoración personal del conjunto de la carrera cursada.	E.2.45 – En general, ¿dirías que la carrera que cursaste fue útil en tu vida profesional? E.2.46 – ¿Echaste de menos algún contenido o información necesaria para ejercer como profesional? E.2.47 – ¿Cambiarías, ampliarías o eliminarías alguna materia de las que cursaste en la carrera?
	E.3 Valoración personal de la utilidad del título obtenido.	E.3.48 – ¿Has utilizado en alguna ocasión el título que recibiste para acceder a otros estudios, conseguir un trabajo o algún otro motivo? E.3.49 – ¿Puedes hacer una valoración general de la utilidad de tu titulación de diseño gráfico?
<i>F – Nivel de percepción del</i>	F.1 Valoración del reco-	F.1.50 – ¿Qué opinas respecto al intrusismo profesional en el diseño gráfico? F.1.51 – ¿Cuál es tu opinión respecto al reconoci-

<i>reconocimiento profesional</i>	nocimiento social e institucional de la profesión.	miento social de tu profesión? F.1.52 – ¿Crees que el diseño gráfico, como actividad profesional, recibe suficiente apoyo institucional?
--	--	---

El cuestionario final (ver anexo II, página 332) fue enviado individualmente a cada participante con la antelación suficiente a la fecha de la realización de la entrevista como para permitirles reflexionar sobre cada cuestión planteada. Además, se acompañó de una explicación de los objetivos de la entrevista, de manera que sirviera de introducción, al tiempo que explicaba al encuestado todos los aspectos que rodearían la reunión de trabajo individual entre investigador y entrevistado. La finalidad era doble: por una parte, nos interesaba que el participante tuviera a su disposición toda la información que pudiera necesitar para centrar sus respuestas en aquellos aspectos que nos interesaba averiguar; y, por otra parte, al recibir el cuestionario con antelación a la cita de trabajo, le dábamos la oportunidad de recopilar recuerdos y percepciones, e incluso informaciones documentales, con suficiente tiempo como para exponerlas en la conversación final con el entrevistador. De esta forma estábamos facilitando la mayor eficiencia posible en el contacto con el colaborador, de manera que fuera más rica la aportación de datos que pueda facilitar (Hernández et al. 2007).

El documento introductorio tiene una importancia vital para situar al entrevistado en antecedentes de lo que se espera de él, con el fin de que no se desvíe del problema de investigación que queremos tratar. Comienza con un agradecimiento por la participación en el proyecto, y una explicación pormenorizada de los objetivos del cuestionario sobre el que vamos a trabajar, y finaliza con la explicación del carácter abierto de las preguntas que se proponen, con el fin de dejar bien claro que no se espera que las tome como una serie de cuestiones a las que debe responder, sino como una guía de los recuerdos que debe actualizar.

Diseño del guión de trabajo abierto para los grupos de trabajo.

El objetivo principal de este instrumento era el de introducir a los participantes de los grupos de trabajo, en la materia de discusión apropiada a los objetivos del estudio. Se diseñó a modo de guion o guía de tópicos semiestructurada (Hernández et al., 2007), con una pequeña introducción en cada aspecto a valorar, de manera que el moderador de la reunión pudiera hacer uso de él en el momento en que lo creyera conveniente. Por ejemplo: si la conversación derivaba hacia temas que se apartaban del problema de investigación, o si se llegaba a un punto muerto en la discusión.

Sin embargo, la intención con la que se diseñó este instrumento de investigación, fue la de permitir la libre aportación de informaciones, opiniones, ideas y pensamientos por parte de los integrantes del grupo focal. Lógicamente se trataba de que dichas aportaciones estuvieran directamente relacionadas con las cuestiones planteadas en las entrevistas individuales, de forma que posibilitaran la contrastación, corroboración o refutación de las opiniones emitidas individualmente en contraposición a las expuestas por otros partícipes de las mismas experiencias y en contextos semejantes. Por otra parte, al ponerlas de manifiesto frente a un conjunto de personas que las vivieron al mismo tiempo logramos dos objetivos: que los recuerdos y las percepciones pudieran ser perfilados con mayor exactitud y ajustarse con mayor precisión a la realidad; y al propio tiempo recuperar datos que, en el contacto individual, o bien no se recordaron o bien pasaron desapercibidos para unos participantes respecto a otros.

Por estos motivos se construyó un guión mucho más generalista, de forma que permitiera abordar los asuntos de discusión desde diferentes prismas, de manera que el entrevistador pudiera aportar ideas a la discusión en el momento en que lo considerase necesario y, de igual forma tuviera la oportunidad de reorientar la sesión para establecer relaciones entre los diálogos espontáneos y los resultados buscados en la sesión. Siguiendo los consejos de Ber-

taux de 2005 (citado en Mayordomo 2020) pretendíamos así estimular la capacidad reflexiva de los participantes:

Por otro lado, y en el caso de entrevistas individuales o realización de talleres grupales o grupos de discusión, es difícil estandarizar la fórmula de trabajo; el propio Bertaux incita a que la observación y el proceso práctico del mismo vaya convirtiéndose en creador de los modos procedimentales. Ha de ser más que interesante, en definitiva, conseguir establecer relaciones dialógicas entre protagonistas y quienes dirigen la investigación. Ellas pueden facilitarse generando una escucha empática o estimulando la conexión con espacios y objetos que despierten emociones y sentimientos; lo decisivo, en fin, puede ser entender y practicar esta vía metodológica desarrollando una situación y oportunidad comunicativa. (p.7)

De esta forma también reforzamos el rigor científico del estudio dentro de la ortodoxia Delphi, al poner al alcance de los participantes los hallazgos adquiridos en las conversaciones individuales para ser reconocidos y contrastados por los propios informantes. Castillo y Vásquez (2003) le dan una importancia vital en aras de la credibilidad: “Así entonces, la credibilidad se refiere a cómo los resultados de una investigación son verdaderos para las personas que fueron estudiadas y para otras personas que han experimentado o estado en contacto con el fenómeno investigado” (p. 165).

El instrumento en sí diseñado para ambos grupos focales, consta de cuatro tópicos apoyados por diez posibles preguntas introductorias:

– Tópico 1 – Impresiones sobre las aportaciones de la carrera realizada a las relaciones personales entre los miembros de una o varias promociones.

Introducción:

Es indudable que las relaciones interpersonales y amistosas que se generan al compartir una serie de experiencias, generan vínculos que pueden trascender en el tiempo.

Preguntas concretas:

– ¿Hasta qué punto consideráis que la experiencia estudiantil vivida en la escuela, pudo generar tales relaciones amistosas?

– ¿Recordáis cómo se generó un grupo a partir de vuestros estudios?

– Tópico 2 – Impresiones sobre la relación personal y profesional de los docentes de proyectos de diseño gráfico con el alumnado.

Introducción:

El modo de actuar y sentir del profesorado en los procesos de enseñanza-aprendizaje suele verse influido en gran medida por el tipo de estudios en los que se enmarca: no es la misma, la relación del docente frente al discente en una enseñanza primaria, que en la enseñanza secundaria o en la universitaria. También suele influir el tipo de estudios que se estén impartiendo: una carrera de derecho no es lo mismo que una carrera de medicina.

Preguntas concretas:

– ¿Cómo describiríais la relación de vuestros profesores de proyectos con vuestros grupos en el plano personal?

– ¿Cómo la describiríais en sentido profesional?

– ¿Cómo la describiríais a nivel didáctico?

– Tópico 3 – Impresiones sobre la profesionalización transmitida en la carrera.

Introducción:

Una carrera profesionalizante como la que habéis estudiado exige unos contenidos curriculares y una formación de los docentes acordes con la finalidad de tales estudios.

Preguntas concretas:

– ¿Qué sentís respecto a la utilidad de los contenidos recibidos para aprender una profesión?

– ¿Qué pensáis respecto a la preparación de vuestros docentes para transmitir una profesión como la de diseño gráfico?

– Tópico 4 – Impresiones sobre el ejercicio de una profesión relacionada con el diseño.

Introducción:

En mayor o en menor medida todos habéis ejercido, o estáis ejerciendo una profesión derivada de los estudios que llevasteis a cabo en la escuela.

Preguntas concretas:

– ¿Cómo entendéis que está considerada vuestra profesión académicamente hablando?

– ¿Cómo pensáis que está considerada vuestra profesión por la sociedad?

– ¿Cómo creéis que está reconocida en el plano político o institucional?

– ¿Tenéis propuestas de mejora?

Validación de los instrumentos de investigación.

La validez de un instrumento hace referencia a la capacidad que tiene dicha herramienta para medir y describir lo que se supone que debe medir y describir. Para establecerla, es necesario verificar la validez de contenido, cuya finalidad es la de comprobar el grado en que un instrumento refleja en su redacción y estructuración, el dominio específico del contenido de aquello que se pretende medir. El fin de los procedimientos de validación de nuestros instrumentos era el de averiguar si el contenido, la redacción y la organización de nuestros cuestionarios estaba basado en una correcta aproximación al problema de investigación y si cumplía con los objetivos e hipótesis bajo las cuales se formuló el constructo.

En este sentido, se han llevado a cabo dos procesos diferentes. Para el cuestionario individual se han utilizado los procedimientos de panel de expertos por la técnica Delphi y la realización de una prueba piloto. Sin embargo, para validar el guión del grupo focal se ha considerado suficiente usar el método de panel de expertos.

Al igual que anteriormente hemos explicado la utilidad de esta técnica aplicada a esta investigación para llevar a cabo nuestro estudio de casos, para la validación de la encuesta individual y el cuestionario del grupo focal se consideró adecuado recurrir también al sistema Delphi para alcanzar la concreción de las preguntas que deberían formar ambos sondeos. Se trata de un procedimiento apropiado para este fin dadas sus características y la generalización de su uso para este y otros fines. García y Lena (2018) afirman:

Entre los métodos cualitativos empleados en el método científico destaca el método Delphi como uno de los más utilizados en la investigación científica en situaciones problemáticas que incluyen desde la identificación de tópicos hasta la elaboración de instrumentos de análisis y recogida de información. (p.132)

Es precisamente en el aspecto referente a la elaboración de instrumentos en donde encontramos la adecuación de esta técnica a nuestros intereses. Existen coincidencias entre autores que consideran apropiado este procedimiento para validar un cuestionario de investigación. Según Turoff y Hiltz (1996):

El diseño de un Delphi, ya sea a través de papel y lápiz o en la computadora, incluye el proceso de diseño de una encuesta. Como tal, todas las pautas sobre el buen diseño de la encuesta y todos los métodos de análisis que se han desarrollado para analizar los datos de la encuesta son potencialmente aplicables a un Delphi. (p.68)

Otro motivo de elección del proceso Delphi es la importancia que otorgamos a la premisa de la selección de expertos que pudieran aportar sus conocimientos y experiencia en el tema central del proyecto.

Es necesario seleccionar personas que puedan proporcionar la información buscada.

La clave a través de la cual se realiza la selección de personas para el panel de exper-

tos generalmente contiene variables como el nivel de conocimiento y el tipo experiencia en el área estudiada [2, 5]. Esto es importante porque Delphi no es uno de los métodos basados en datos estadísticos, sino, como se mencionó anteriormente, en el conocimiento de los individuos (intuitivo o basado en la experiencia). (Ciałkowska, 2008, p.8)

Por otra parte, esta técnica no exige un número mayor o menor de componentes en un panel Delphi de tiempo real no convencional o modificado como el nuestro, siempre y cuando estos sean conocedores del problema propuesto. Esto sin duda, resultaba muy conveniente para nuestros intereses, dada la escasez de personas que pudiéramos considerar expertas en los entresijos de la docencia en artes y diseño y que, al propio tiempo reunieran las características de nivel académico y años de docencia que nos eran imprescindibles para su selección.

Los autores enfatizan que no hay reglas de arriba hacia abajo con respecto al número de participantes del panel de Delphi. Esto depende, entre otras cosas, del número de temas cubiertos en el cuestionario, áreas de problemas, respuestas esperadas o tasa de participación. También está condicionado por la posibilidad de obtener expertos de un área determinada, que es un derivado de la especificidad del área de investigación. (Ciałkowska, p.9)

La variedad de esta técnica que finalmente utilizamos es la llamada “de conferencia” o de tiempo real, que difiere de la convencional en que se realiza de manera sincrónica con todos los panelistas a través de la red y del correo electrónico, lo cual permitió una rápida aplicación y obtención de resultados.

Para la validación de ambos cuestionarios, se recurrió a la opinión informada de personas con trayectorias verificables en el ámbito de la docencia de las Enseñanzas Artísticas, y

que son reconocidas por otros componentes de estos colectivos como expertos cualificados en este tema, de forma que pueden dar información de valor, aportar evidencias y emitir juicios y valoraciones derivadas de su propia experiencia (Escobar y Cuervo, 2008).

Por tanto, la validez de contenido en el presente estudio se estableció en la medida en que los expertos seleccionados corroboraron, aportaron o modificaron aspectos sobre el contenido de las variables, las dimensiones a estudiar y las preguntas o aseveraciones que debería contener el instrumento en cuestión para cumplir con su objetivo.

Se eligieron tres expertos de diferentes ámbitos de la docencia de las artes, tomando en consideración su experiencia cuantificada en años de docencia en el ámbito que nos ocupa; en la realización de trabajos de investigación, definidos por tesis dirigidas o por trabajos finales de título o de máster que han tutorizado y ocasiones en que han integrado tribunales para la evaluación de estos. También se tuvo en cuenta su disponibilidad y motivación hacia el proyecto, así como su imparcialidad; pero sobre todo se valoró para su elección, su relación directa con el ámbito de la educación en el que se desarrolla este estudio.

La selección no fue tarea fácil, dada la escasez de personal con experiencia investigadora y titulación doctoral de que disponen actualmente las Enseñanzas Artísticas. Sin embargo, y a tenor de sus conocimientos como docentes en el campo del diseño y de las artes plásticas, bien en centros universitarios, o bien en las propias Escuelas de Arte y Superiores de Diseño, se procedió a solicitar su participación en esta tesis.

También se consideró importante contar con otros especialistas externos cuya capacidad crítica y experiencia pudiera sernos útil a la hora de realizar tareas de control de los procesos de investigación, corrección de errores y redacción de textos, labores de transcripción, interpretación contrastada, etc. Por ello se solicitó su participación en calidad de auditores externos, en aras de generar un constructo lo más correcto posible dentro de nuestras capacidades.

A continuación, mostramos el cuadro de expertos y auditores externos que han colaborado en este proyecto para mantener el rigor y la fiabilidad de esta investigación:

CUADRO 5. RELACIÓN EXPERTOS PARA VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Nombre	Antecedentes	Aportación
Panel de expertos para el método Delphi		
José Ramón Andújar García	Profesor titular de Artes Plásticas y Diseño en la Escuela de Arte y Superior de Diseño de Valencia.	Forma parte del panel de expertos para validar los instrumentos de investigación.
Alicia Rodríguez Boado	Profesora de Artes Plásticas y Diseño en la Escuela de Arte y Superior de Diseño de Castellón.	Forma parte del panel de expertos para validar los instrumentos de investigación.
Concepción Daud Picó	Profesora titular de la Facultad de Magisterio. Universidad de Valencia	Forma parte del panel de expertos para validar los instrumentos de investigación.
Auditores externos		
María Helena Damasio Mariussi	Licenciada en químicas. Doctora en tecnología de los alimentos.	Auditora externa Transcriptora externa
Miguel Ruiz Márquez	Pedagogo, orientador educativo	Corrector y consultor externo

El primer paso fue contactar con los expertos seleccionados para solicitar su participación en el proyecto y explicar el compromiso que su colaboración implicaría. El procedimiento de validación de ambos instrumentos por el método Delphi, comenzó con el envío a los tres componentes de nuestro panel de expertos de sendos documentos por correo electrónico.

nico que contenían una explicación pormenorizada del proyecto de investigación, una descripción de los fines y las hipótesis de las que el proyecto partía; así como una exposición de los objetivos concretos de los dos instrumentos que debían validar, y un esquema completo de las variables dependientes del estudio, las dimensiones establecidas, y las preguntas abiertas en su redacción original, como punto de partida para trabajar en su adecuación (ver cuadro 4 en pág. X160) De cada uno de ellos se recibió de vuelta un documento con las consideraciones y aportaciones que consideraron oportunas (ver anexo III, página 338). A continuación, se llevaron a cabo las correcciones sugeridas en la redacción de los ítems, y se les remitió una vez más los resultados, hasta que finalmente se alcanzó un consenso sobre la composición final de los instrumentos (Linstone y Turoff, 1975, citado en Blasco, López y Mengual, 2010).

Sobre el cuestionario individual, una vez lograda su redacción definitiva se procedió a realizar una prueba piloto con el fin de comprobar la confiabilidad y la validez del instrumento. Para ello se pasó el sondeo a tres individuos de características muy semejantes a las que cumplía la muestra final; dos del primer período y uno del segundo, lo cual supone el veinticinco por ciento del total de la muestra. Los resultados se usaron para analizar aspectos relativos a la mecánica y facilidad de uso de la herramienta. De esta manera pudimos comprobar el correcto funcionamiento de matices importantes, como por ejemplo si las instrucciones se comprendían correctamente, si los ítems se articulaban de manera adecuada, si el enunciado era correcto y comprensible, si existían resistencias psicológicas o rechazo hacia algunas preguntas, si el ordenamiento interno era lógico o si la duración de la entrevista estaba dentro de lo aceptable para los encuestados (Hernández et al. 2007). Para comprobar la correcta organización de dichos aspectos se le pasó a cada participante en la prueba piloto un breve cuestionario organizado como escalamiento de Likert en dirección positiva, es decir, a mayor acuerdo con lo preguntado mayor puntuación obtenida. El test constaba de 13 preguntas que explo-

rabán cuestiones que tenían que ver con los aspectos antes mencionados. Se solicitaba una valoración de 0 a 5, respecto al grado de acuerdo sobre los diferentes matices que necesitábamos corroborar. Este es el cuadro de resultados obtenido:

CUADRO 6. RESULTADOS DE LA PRUEBA PILOTO. VALIDACIÓN DE CUESTIONARIO INDIVIDUAL

CON RESPECTO A LA INFORMACIÓN PREVIA				
PREGUNTA	Nota individual			Final
1.– He entendido fácilmente las instrucciones que recibí por correo antes de la entrevista.	4	5	5	4,66
2.– He comprendido fácilmente los objetivos y el fin del proyecto que se me ha planteado.	4	4	5	4,33
3.– He tenido tiempo suficiente para prepararme las respuestas antes de la entrevista.	5	4	5	4,66
CON RESPECTO A LA CORRECTA ESTRUCTURA DEL CUESTIONARIO				
PREGUNTA	Nota individual			Final
4.– Pienso que cada batería de preguntas del cuestionario se refería a un tema concreto.	5	4	5	4,66
5.– No he apreciado cruces o repeticiones de temas.	3	4	5	4
6.– He entendido fácilmente la lógica de la progresión de los temas tratados.	5	5	4	4,66
CON RESPECTO A LA COMPRENSIÓN DE LAS PREGUNTAS				
PREGUNTA	Nota individual			Final
7.– He comprendido fácilmente el enunciado de las preguntas que se me	5	5	5	5

han planteado.					
CON RESPECTO A LA NEUTRALIDAD DEL CUESTIONARIO					
PREGUNTA		Nota individual			Final
8.– Considero que los temas planteados no me han hecho sentir incómodo.		5	5	5	5
9.– Considero que las preguntas que se me han hecho no ofenden la dignidad de ninguna persona que haya salido en la conversación.		5	5	5	5
10.– El enunciado de las preguntas no ha inducido mis respuestas.		5	5	5	5
OTROS ASPECTOS A TENER EN CUENTA					
PREGUNTA		Nota individual			Final
11.– El entrevistador no ha intentado influenciar mis respuestas.		5	5	5	5
12.– El tiempo de duración de la entrevista me ha parecido suficiente.		4	4	5	4,33
13.– En general no me ha parecido pesada la entrevista.		5	5	5	5
OBSERVACIONES DE LOS PARTICIPANTES					
ENTREVISTADO 1	Creo que el cuestionario es bastante concienzudo y bastante amplio en cuanto a temas tratados. Espero haber aportado suficiente información, aunque seguro que se me ha olvidado algo.				
ENTREVISTADO 2	Hace mucho tiempo que ocurrieron estas cosas y no me acuerdo de casi nada, con más tiempo hubiera recordado más cosas.				

ENTREVISTADO 3	Ha sido muy divertido volver a recordar todo el tiempo de clase.
Estoy muy contento de haber participado.	

El resultado del test demostró que todas las dimensiones abordadas cumplían con su cometido, lo cual nos permitió poner en marcha el trabajo de campo, aplicando el cuestionario a la muestra definitiva.

En cuanto al método utilizado para la realización de la prueba piloto, se utilizó el mismo proceso propuesto para usar con la muestra, es decir, se formalizó un encuentro con cada individuo en su propio entorno, se le envió la misma información previa y con la misma antelación que se preveía enviar al resto. Se llevaron a cabo las entrevistas en las mismas condiciones que se planeaba hacer con los encuestados finales y se registraron en grabaciones sonoras para poder hacer las comprobaciones finales. Esto nos dio al mismo tiempo, la oportunidad de mejorar aspectos técnicos en cuanto a microfonía, distancias idóneas de grabación, tratamiento posterior de las grabaciones, software adecuado, tiempos de duración, etc. Y de esta forma se tomaron decisiones para llevar a cabo los encuentros definitivos con todas las garantías de éxito posibles, para evitar sorpresas de última hora que pudieran poner en peligro la correcta recogida de datos o la comodidad de los encuestados.

3.5 – Desarrollo de la investigación.

Los pasos previos para llevar a cabo el trabajo de campo que describiremos en este capítulo, los hemos ido desgranando durante nuestra exposición en cada apartado anterior.

Una vez localizada la fuente de información para fijar los miembros de ambos grupos de trabajo, que se ajustaran a las variables independientes del estudio, se procedió a realizar el muestreo correspondiente, y se entró en contacto con cada componente de la muestra final, con el fin de pactar una fecha determinada para llevar a cabo la entrevista individual.

En cualquier tipo de investigación, pero sobre todo en las investigaciones de corte cualitativo es imprescindible mantener ciertos principios éticos que preserven tanto a las personas que participan libremente en ellos como a sus opiniones. Coincidimos plenamente con Gibbs (2012) cuando afirma:

Las cuestiones éticas influyen en la investigación cualitativa lo mismo que en cualquier otra investigación. Sin embargo, afectan sobre todo a las fases de planificación y recogida de datos. Por ejemplo, el principio del consentimiento plenamente informado significa que los participantes en la investigación deben conocer exactamente para qué es aquello en lo que se están metiendo, qué les sucederá durante la investigación y qué le sucederá a los datos que proporcionen después de que la investigación haya terminado. Es preciso que se les haga saber esto antes de que la investigación sobre ellos comience y debe dárseles la opción de retirarse de la investigación en cualquier momento. Por lo general, si lo solicitan, cualquier dato que se haya recogido de ellos se devolverá o destruirá. Todo esto sucede mucho antes del análisis de los datos. (p. 32)

Por su parte Hernández et al. (2007) escribe a este respecto:

Una instrucción muy importante es *agradecer al que responde* por haberse tomado el tiempo de contestar el cuestionario. También es frecuente incluir una carátula de presentación y una carta donde se expliquen los propósitos del cuestionario y se garantice la confidencialidad de la información; esto ayuda a ganar la confianza del que responde. (p. 206)

Por todo esto, el siguiente paso que se llevó a cabo fue el de enviar, en primer lugar, una carta de agradecimiento y compromiso deontológico por parte del investigador, que se redactó en los siguientes términos:

Querido amigo/a y colaborador/a:

Ante todo, quiero agradecer tu participación en este proyecto de investigación que conforma la columna vertebral de mi tesis doctoral. Una tesis que tiene como doble finalidad, por un lado, establecer la percepción que los profesionales del diseño gráfico, que en su momento estudiaron en las escuelas de arte y diseño, tienen de su etapa como estudiantes y de su paso a la vida profesional; y por otro lado, dar visibilidad a un colectivo, tanto de docentes como de profesionales, tan desconocido, pero que han aportado al diseño gráfico de esta comunidad y de este país su esfuerzo diario, su creatividad y su capacidad, para convertirlo en una actividad profesional reconocida, en muchos casos internacionalmente.

En esta investigación participan 12 profesionales del diseño gráfico de la Comunidad Valenciana de dos etapas diferentes que, como tú, estudiaron en su momento la especialidad de diseño gráfico en la escuela de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos de Valencia, actualmente denominada Escuela de Arte y Superior de Diseño.

Toda investigación académica debe responder a un código deontológico que obliga al investigador o investigadores a seguir una serie de pautas de ética para preservar en todo momento los datos personales y las opiniones emitidas por los participantes en dichos proyectos de investigación. Por mi parte, como autor de este proyecto, me comprometo a mantener la confidencialidad de tus datos personales y de

las opiniones que puedas aportar en el transcurso de mi investigación. Además, me comprometo a mantener todos ellos dentro del ámbito estrictamente académico; si en un momento dado el resultado de esta tesis pudiera ser publicado en medios no académicos, me comprometo a solicitar el permiso de cada participante en el proyecto antes de su divulgación.

Tu participación en este proyecto se dividirá en dos partes: la primera fase consta de una entrevista personal, que será registrada en grabación sonora, en la cual tendrás la oportunidad de responder a un cuestionario, que previamente recibirás por correo electrónico, para que puedas reflexionar, sin ningún tipo de presión, sobre las respuestas a las preguntas que en él aparecen. Esta fase se desarrollará de forma individual, y por tanto estaré a tu disposición para adaptarme al horario que mejor te convenga. En la segunda fase, necesitaré tu participación en un grupo de estudio compuesto por todos los participantes en el proyecto. La mecánica de esta fase se basa en reunir al grupo de trabajo en un espacio común y controlado para que, en el transcurso de la sesión, cada individuo pueda aportar su opinión o su percepción sobre los asuntos o cuestiones que se pongan sobre la mesa. Este evento será registrado audiovisualmente, para su posterior transcripción y análisis. Para esta segunda fase agradeceré un esfuerzo por tu parte para ajustarnos todos a un mismo horario. La fecha concreta de esta sesión la estableceremos con suficiente antelación para que sea asequible a todos los participantes.

Una vez finalizada la transcripción de nuestra entrevista recibirás una copia de la misma para que puedas revisarla y dar tu opinión sobre ella o aportar las correcciones que consideres necesarias, antes de su presentación final.

Tanto en la primera como en la segunda fase del trabajo de recogida de datos, la identidad y las opiniones de cada participante serán tratadas con la máxima confi-

dencialidad; además cada participante puede declinar emitir una respuesta u opinión a cualquier cuestión que le resulte incómoda o inconveniente. Así mismo, cada uno puede solicitar la exclusión de su identidad en el resultado final del estudio si así le pareciera conveniente.

Para poder establecer la validez de tu participación en el proyecto debo pedirte un muy breve currículum que consta de la siguiente información:

1 – nombre y apellidos.

2 – año en que acabaste tu carrera en la Escuela de Valencia.

3 – tiempo transcurrido entre el año que acabaste de estudiar y tu primer trabajo profesional en diseño gráfico.

4 – años trabajados como profesional.

Te ruego pues, que leas con atención el cuestionario que te envío adjunto en este mensaje e intentes hacer un ejercicio de memoria sobre las cuestiones que trataremos en la entrevista. Está diseñado para que te sirva de guía de las respuestas que espero obtener de nuestro encuentro y puedes responder con todo el tiempo que precises y aportar todo aquello que consideres importante. Puedes también hacerte notas de los recuerdos que quieras aportar en cada apartado para que, llegado el momento, puedas utilizarlos de recordatorio de aquello sobre lo quieras hablar.

Por tanto, no me queda más que agradecerte una vez más tu participación en esta investigación y emplazarte en el día y hora que hemos quedado para llevar a cabo tu entrevista.

A partir de aquí se iniciaría el trabajo de campo para la recolección de los datos necesarios para su posterior categorización y análisis.

3.6 – Preparación y organización. Trabajo de campo. Recogida de datos.

En este capítulo nos proponemos describir en profundidad el proceso llevado a cabo para completar el trabajo de campo que supuso la fuente de obtención de los datos de esta tesis. Como afirma Gibbs (2012):

Una preocupación importante del análisis cualitativo es describir lo que está sucediendo, responder a la pregunta: “¿Qué está pasando aquí?” (...) La descripción es detallada y contribuye a una comprensión del entorno estudiado y su análisis consiguiente. En particular, el foco se pone en dar una descripción “densa” (...) Una descripción densa es aquella que demuestra la riqueza de lo que está sucediendo y pone de relieve la manera en que se involucran las intenciones y estrategias de las personas. A partir de una descripción “densa” de esta índole es posible ir un paso más allá y ofrecer una explicación de lo que está sucediendo. (p. 26)

Para poder realizar el trabajo de campo se confeccionó en primer lugar una agenda que sirvió para planificar el flujo del trabajo y controlar la fecha de realización de cada una de las acciones que se debían llevar a cabo. Así mismo, sirvió para organizar las citas individuales que se fueron pactando con cada componente de la muestra de ambos períodos, así como con los participantes en la prueba piloto.

Aquí mostramos un extracto del calendario y de la agenda confeccionada durante el transcurso de las sesiones de trabajo (ver agenda completa en nexo IV, página 340):

CUADRO 7. EXTRACTO DE LA AGENDA DE ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO

FASE DE ORGANIZACIÓN Y REALIZACIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO				
ENTREVISTAS INDIVIDUALES				
ENTREVISTADO	FECHA	LUGAR	TRANSCRI.	OBSERVACIONES
GRUPO SIGLO XX. RC	18/07/16 15:45 h.	Estudio del entrevistado. Alaquas.	02/08/16	La entrevista ha tenido una duración de 0:54:16 h.
GRUPO SIGLO XX. HT	25/07/16 16:14 h.	Bar de su zona de residencia. Valencia.	19/08/16	La entrevista ha tenido una duración de 0:50:47 h. La grabación es bastante buena, a pesar del sonido ambiente. Para próximas situaciones semejantes, acercar más el micrófono a la boca.
GRUPO SIGLO XXI. JMA	26/07/16 11:06 h.	Estudio del entrevistado. Valencia.	24/08/16	La entrevista ha tenido una duración de 0:49:56 h. Hemos bajado al bar para estar separados de Carles.
GRUPO SIGLO XXI. CA	26/07/16 12:11 h.	Estudio del entrevistado. Valencia.	30/08/16	La entrevista ha tenido una duración de 0:56:07 h. Hemos hecho la entrevista en el bar.
GRUPO SIGLO XXI. TT	26/07/16 21:08 h.	Domicilio del entrevistado. Alaquas.	12/02/17	La entrevista ha tenido una duración de 1:17:07 h.
GRUPO SIGLO XX. GM	27/07/16 12:09 h.	Estudio del entrevistado. Valencia.	22/08/16	La entrevista ha tenido una duración de 1:02:57 h. La

				grabación está en dos partes por interrupciones de trabajo.
GRUPO SIGLO XX. ELL	28/07/16 19:20 h.	Estudio del entrevistado. Denia.	23/08/16	La entrevista ha tenido una duración de 0:52:34 h.
GRUPO SIGLO XXI. DM	29/07/16 15:30 h.	Bar de su zona de residencia. Madrid.	11/02/17	La entrevista ha tenido una duración de 1:01:45 h. Mucho ruido ambiente.
GRUPO SIGLO XXI. BP	03/08/16 12:11 h.	Estudio del entrevistado. Gandía.	16/02/17	La entrevista ha tenido una duración de 1:31:21 h.
GRUPO SIGLO XX. MM	31/08/16 19:20 h.	Restaurante. Cerca del domicilio. Madrid	23/01/17	La entrevista ha tenido una duración de 1:19:04 h.
GRUPO SIGLO XXI. MG	09/09/16 19:57 h.	Estudio de la entrevista. Valencia.	18/02/17	La entrevista ha tenido una duración de 1:13:17 h.
GRUPO SIGLO XX. RR	12/09/16 12:34 h.	Estudio del entrevistado. Alborai.	24/01/17	La entrevista ha tenido una duración de 1:19:04 h.

Las pruebas piloto se llevaron a cabo durante el mes de julio de 2016, como paso previo necesario, antes de la aplicación de los instrumentos a la muestra definitiva. Gracias a estas pruebas se definió también el equipo y los aparatos que serían necesarios para registrar correctamente todo lo que se dijera en las entrevistas, tanto en las individuales como en los grupos de trabajo. Las grabaciones individuales se realizaron con el sistema de grabación de voz del teléfono móvil, al que se le añadió un micrófono multidireccional. Éramos muy conscientes de la unicidad de las sesiones, por este motivo se comprobaba el correcto registro de la conversación antes de comenzarla y también después de finalizarla. No obstante, no se produjo en ningún caso la necesidad de repetir, en parte o en su totalidad ninguna de ellas.

Una vez grabadas las conversaciones se transfirieron al ordenador y a un disco duro externo, para no correr el riesgo de perderlas por problemas técnicos. De esta forma se fueron clasificando en carpetas individuales para cada participante.

Los grupos focales se registraron por voz y por vídeo. Existe una gran diferencia a la hora de transcribir una conversación emitida por un sólo individuo frente a un coloquio en el que participan dos o más tertulianos. En el segundo caso pueden existir serias dificultades para reconocer cada alocución en la fase de transcripción de las sesiones, dado que las intervenciones no se producen siempre con el orden necesario para permitir su individualización. Para asegurar un correcto registro de los datos, tomamos las medidas apropiadas para identificar todos los razonamientos aportados por la muestra durante la conferencia, tanto de forma auditiva como de manera visual. Por este motivo se instalaron dos cámaras de vídeo situadas en ángulos cruzados, de forma que todos los integrantes del grupo entraran en el plano visual de alguna de ellas. De esta forma se podría escuchar y visualizar el movimiento corporal y facial de todos ellos, y esto facilitaría mucho el proceso de reconocimiento y transcripción de las intervenciones. En unas sesiones tan irrepetibles como las entrevistas individuales, y habiendo sido planificadas desde un enfoque abierto a la intervención espontánea de los participantes, asegurar el correcto registro de todo lo dicho y acontecido en ellas, era clave para el desarrollo de la investigación. Así se establecieron tres tipos de registro: dos de audio-vídeo, como ya se ha dicho, y uno de sonido de alta calidad, de esta manera si fallaba alguno de ellos por problemas técnicos, siempre se podría contar con cualquiera de los otros dos.

Desarrollo de las entrevistas individuales.

Con el fin de cumplir con nuestro objetivo de facilitar la intervención natural de los entrevistados, cada cita pactada se hacía siempre en el entorno que el propio entrevistado eligiera, y en la fecha que le fuera más favorable. De esta forma asegurábamos que la atmós-

fera fuera la apropiada para que el encuestado se concentrara en las respuestas y estuviera relajado, aspectos que tanto Hernández et al., (2007), como Rojas (2013) consideran de importancia básica para lograr una correcta recolección de datos en la aplicación de un instrumento de investigación como el que hemos usado en este estudio.

La mecánica era muy simple: se pactaba con el participante la fecha y el lugar de la entrevista; a continuación, se le enviaba la documentación previa, descrita en los apartados anteriores, siempre intentando dejar un par de semanas entre el envío y la fecha de la cita. El entrevistador se desplazaba al lugar establecido y, siempre que era posible, con la suficiente antelación como para preparar la grabación antes del comienzo de la sesión. Durante las mismas, se comenzaba informando al sujeto sobre los propósitos de la entrevista y el uso que se haría de ella, para acabar introduciendo el tema.

El entrevistador mantenía una actitud de escucha activa, para no interferir en el contenido ni en la narrativa de las respuestas; intentando generar un clima de confianza y empatía con el entrevistado, sin interrumpirlo, tan sólo guiándolo hacia las cuestiones centrales de la entrevista, y sólo cuando el hilo de la conversación se interrumpía por algún motivo externo, o cuando el diálogo derivaba hacia aspectos no relevantes. En su estudio de 1986 Joutard (citado en Mayordomo 2020), define cuál debe ser el proceder del investigador en una entrevista de este tipo:

... no convertir la entrevista en un interrogatorio sino hacer de ella un “verdadero diálogo”, una “aventura en común”; no convertirse en un entrevistador silencioso, ni dejar al entrevistado sin objeto ni control, por lo cual hay que facilitar su iniciativa, pero mantener siempre una dirección. Se trata, por lo tanto, de rescatar experiencias, reproduciendo o transcribiendo, sí, pero también de generar visiones e interpretaciones, develar la profundidad y la diversidad de dichas experiencias: sus concreciones específicas, sus detalles, la presencia de continuidades o rupturas. Es obligado que el intérpre-

te efectué procesos de selección, codificación y recodificación de los mensajes que vayan develando la extraordinaria complejidad de lo evocado. (p.7)

Una vez finalizada la sesión se transferían las grabaciones al ordenador meticulosamente, cuidando de guardar dos registros a modo de copia de seguridad para prevenir cualquier fallo técnico y se clasificaban, anotando la fecha, la hora y la duración de cada una de ellas.

Desarrollo de los grupos focales.

En el caso de los grupos de trabajo, los aspectos ambientales cobraban un cariz bien diferente al de las entrevistas individuales. La propia concreción de la fecha y el lugar se afrontó desde una perspectiva completamente antagónica, pues al tratarse de una data y de un entorno común, fue el propio investigador el que la estableció, teniendo en cuenta las características individuales de cada participante. Por estos motivos se fijó con gran antelación, para permitir que los componentes del grupo que residían fuera de Valencia tuvieran tiempo suficiente para desplazarse desde su lugar de residencia. Los componentes del primer grupo se desplazaron para esta sesión desde Madrid, Denia, Alaquas y Valencia; los del segundo grupo lo hicieron desde Madrid, Gandía, Alaquas y Valencia.

La elección del entrono era otro aspecto clave para el éxito de las reuniones. Se escogió y se acondicionó un espacio especialmente para los eventos. Se preparó un local particularmente cómodo y accesible para todo el mundo, con transporte público cercano y facilidad de estacionamiento, fácil de localizar. El contexto resultaba iluminado con luz natural, con vistas muy agradables, ni muy amplio, ni muy reducido, de manera que permitiera levantarse y relajarse en cualquier momento. Contaba con aire acondicionado, para paliar los efectos del calor veraniego y garantizar la comodidad de los participantes; también disponía de una deco-

ración moderna pero sencilla, nevera, cocina y cuarto de baño. Durante las sesiones se sirvieron bebidas variadas y un almuerzo abundante y variado, de manera que cada participante tuviera sus gustos cubiertos. Se trataba de generar un ambiente confortable y relajado, que facilitara una atmósfera de confianza, positiva, despreocupada, casi festiva; la finalidad era conseguir que las opiniones personales pudieran fluir de forma natural y libre, incluso lograr que el momento se recordara en el futuro con agrado.

En esta ocasión, las sesiones comenzaron con la presentación de los participantes, si bien casi todos ellos se conocían de antemano, lo cual facilitó la generación del estado de reencuentro y de confianza que se buscaba. A continuación, el investigador introducía la sesión explicando la mecánica de organización de las intervenciones, de forma que todos/as entendieran que la participación sería espontánea, tanto para aportar opiniones como para ofrecer réplicas, la única condición sería la de intentar, en la medida de lo posible, no interrumpir una intervención en marcha y pedir turno de palabra.

Por su parte, el entrevistador mantuvo una actitud discreta, intentado situarse en el mismo plano que los intervinientes, procurando no participar en exceso en la conversación. Tan sólo para introducir un tema determinado, reorientar la conversación cuando escapaba por mucho tiempo de los temas de interés, o para moderar de alguna forma las intervenciones. Mediante una actitud paciente, el entrevistador fue permitiendo que el discurso común fluyera de forma natural, esperando a que se recondujera por sí mismo cuando derivaba por derroteros alejados de los objetivos de la sesión, introduciendo alguna que otra pregunta o aclaración para centrar mejor la información. Sin embargo, no fue necesario intervenir en casi ningún momento, dado el nivel intelectual y de compromiso evidenciado por la muestra en ambas sesiones, que demostró que todos ellos entendieron perfectamente su cometido y los motivos y objetivos de lo que estaban realizando. Las sesiones duraron casi tres horas cada una de ellas, tiempo en el que se discutió libremente sobre diversos asuntos relacionados con

la investigación, se recordaron anécdotas, se emitieron opiniones, se rio, se denunció, se reivindicó y se afirmaron cuestiones importantes, en un ambiente de confianza y camaradería. Una vez finalizadas las sesiones, inmediatamente se transfirieron los registros y se catalogaron para su posterior transcripción.

3.7 – Proceso de realización de las transcripciones.

Un proceso de transcripción, y posterior análisis de conversación, no es una simple reproducción por escrito de lo dicho en una grabación original. Se trata más bien de un procedimiento de construcción de una realidad vivida en unas circunstancias concretas y con unos objetivos previamente establecidos para cumplir una finalidad específica. En este caso, se trataba de reconstruir unas situaciones experimentadas por una serie de individuos de forma común durante algunas etapas de sus vidas. En este sentido el conocimiento de los contextos en los que se desarrollaron dichas vivencias, por parte del transcriptor adquiere una importancia vital, para identificar lo que es útil para los objetivos del trabajo y lo que es irrelevante; lo que responde a la identificación de una situación realmente significativa para la investigación, y lo que simplemente relata una situación intrascendente. Davidson (2010), Krippendorff (1990) y otros investigadores ya advertían de este hecho.

Somos de esta misma opinión y también coincidimos plenamente con Bassi (2015) cuando, al hablar de las transcripciones en este sentido afirma:

[...] creo que es mejor dejar a un lado la arenga representacionista y pensar la transcripción como un proceso *de construcción* y *no de reflejo*. Y, cabe agregar, un «proceso de construcción» a partir de otro elemento del proceso —las cintas o archivos de audio— que tampoco son «reflejo» de una realidad social con existencia independien-

te sino, a su vez y como insinué antes, artefactos que también operan constructivamente [...].

Queremos destacar que el factor humano en la investigación social es el elemento que interpreta y construye así las realidades. En este contexto, el investigador es una pieza más de este principio, y como transcriptor, puede y debe aportar sus percepciones sobre lo acontecido, siempre que estas sensaciones no alteren significativamente o de manera parcial o interesada, el sentido de las opiniones emitidas por los implicados en el evento. En esta línea Mary Bucholtz (2000, citada en Bassi, 2015) precisa que las decisiones que se toman en un proceso de transcripción pueden tener implicaciones ideológicas:

Todas las transcripciones se posicionan [...], permitiendo ciertas interpretaciones, promoviendo intereses particulares, favoreciendo hablantes, etc. Las elecciones hechas al transcribir vinculan la transcripción al contexto en que se pretende que se la lea. Inmersas en los detalles de la transcripción hay indicaciones acerca del propósito, la audiencia y la posición de la persona que transcribe hacia el texto. Así, las transcripciones testifican acerca de las circunstancias de su producción y uso deseado [...]. Mientras busquemos una práctica de transcripción que sea independiente de su propia historia en lugar de observar de cerca cómo las transcripciones operan políticamente, perpetuaremos la creencia errónea de que la transcripción objetiva es posible. (p. 44)

A esto hay que añadir que transcribir significa pasar de un medio —en este caso audiovisual— a un medio escrito. Esto ya de por sí supone una necesidad de interpretar por parte del transcriptor aquellas partes de lo escuchado que suponen contenido factual y las que simplemente son desviaciones o comentarios propios de una conversación amistosa, fruto de un cuestionario abierto. El propio Gibbs (2012) afirma:

(...) el acto de transcripción es un cambio de medio y, por tanto, implica necesariamente una transformación de los datos. Lo que está presente en la grabación sonora (o en sus notas manuscritas) se puede capturar en diversos y es preciso decidir qué es apropiado para los propósitos de su estudio (...) A lo que apuntan es a obtener un texto transcrito que parezca texto normal y sea una buena copia de las palabras que se utilizaron. Puede parecer sencillo, pero incluso aquí hay decisiones que se deben tomar. (p.41)

Teniendo en cuenta entonces, que la transcripción de grabaciones y el análisis de conversaciones, es un proceso interpretativo y no sólo de carácter técnico, la primera tarea que el investigador asumió en nuestro proceso de transcripción, fue la de reducir los datos proporcionados por las grabaciones. Habría de ser el propio investigador el encargado de realizar esta tarea, como conocedor de las necesidades y finalidades de toda la investigación, y garante de la selección correcta de los datos relevantes. Se llevó a cabo de forma que, en base a la información verbal y paralingüística, sólo aquella parte de la información que fuera destacable quedara registrada en las traslaciones textuales, y excluir ya desde el primer momento aquellos aspectos irrelevantes para los objetivos del proyecto.

Por tanto, para la realización de las transcripciones del material audiovisual recopilado en nuestras sesiones de trabajo, tanto individuales como colectivas, se llevó a término a través de varios pasos. En primer lugar, era necesario utilizar un sistema que garantizara el registro textual del contenido de las grabaciones, tanto de audio como de video. Por tanto, se diseñó un proceso que constaría de tres fases, a saber: dictado digital, transcripción sobre el texto en bruto y corrección final de los apógrafos.

– El dictado digital de cada registro, se realizó utilizando un software de reconocimiento de voz y escritura automática de lo dicho. Trabajando con auriculares de alta sensibilidad, el

propio investigador fue dictando, a través del micrófono la conversación grabada de forma simultánea, con el fin de obtener un texto escrito que pudiera ser manejable en un procesador de textos. Esto facilitó mucho la tarea de transcripción tradicional, pues además de resultar un proceso mucho más rápido, permitió, por una parte, eliminar desde el primer borrador aquellas partes de las conversaciones que no fueran relevantes para los objetivos de la investigación, y por otra apuntar anotaciones sobre el contexto que deberían ser tenidas en cuenta en el análisis posterior de las transcripciones.

– La transcripción sobre el texto en bruto. Una vez obtenido el texto derivado del dictado digital que configuraba el material original sobre el que se debía trabajar, necesitábamos una validación del proceso que diera fiabilidad al resultado final de las transcripciones. Por tanto, sobre el primer borrador inicial, se procedió a realizar la transcripción en sí de las conversaciones registradas y ya filtradas por el investigador. Este proceso, se llevó a cabo por un transcriptor externo, al que se le facilitaron los datos necesarios para que pudiera hacer su trabajo desde una perspectiva totalmente objetiva, para obtener un texto depurado gramaticalmente. Usando de nuevo unos auriculares, y observando y escuchando las grabaciones, fue reescribiendo el texto del primer borrador aplicando las correcciones necesarias, detectando las expresiones equivocadas y corrigiendo los errores que el dictado digital produce al interpretar la dicción del orador. El resultado de esta fase fue un texto correctamente redactado y manejable en un procesador de textos de cada una de las conversaciones grabadas, que ya contaba con una marcación para ayudar en el análisis de contenido posterior.

– La corrección final. Una vez superadas las dos fases iniciales, cada transcripción se sometió a una corrección final por parte del investigador, con el fin de corroborar, por un lado, la tarea realizada por el transcriptor, y por otro aplicar con mayor profundidad la marcación correspondiente a cada situación descrita; pero sobre todo para aplicar al resultado final la carga de comprensión y descripción de situaciones que sólo el investigador puede aportar con res-

pecto a los objetivos de su propio proyecto de investigación (Krippendorff, 1990). Una vez más, con la ayuda de los auriculares, se procedió a releer el texto y a introducir los signos que fueran necesarios para lograr una construcción fiel de lo registrado en las grabaciones.

Por todas las razones antes expuestas, y para poder llevar a cabo estas tareas, se diseñó un sistema de marcación para el análisis de conversación, basado, en parte, en las propuestas de la marcación de Jefferson (2004), pero adaptado a las necesidades y objetivos de nuestro trabajo, de forma que, en cierta medida, pudiéramos captar y transmitir la personalidad y la forma de expresarse del individuo que había detrás de cada opinión, y dar así una visión más rica de las percepciones explicadas en las transcripciones y aportar la mayor cantidad de sutilezas para obtener un proceso analítico lo más completo posible.

El sistema está compuesto por un total de quince símbolos, que tienen como finalidad aportar los matices que de forma verbal no pueden ser registrados en el texto final, porque significarían una extensión excesiva, pero que pueden ser relevantes en el contexto de la conversación y en el entendimiento de las circunstancias en las que se desarrollaron las entrevistas. Veamos el cuadro de signos en el que se han basado las transcripciones:

CUADRO 8. DESCRIPCIÓN DE LOS SIGNOS DE TRANSCRIPCIÓN

SIGNO	DESCRIPCIÓN	APLICACIÓN
[...]	Conversación no pertinente o intervenciones del entrevistador.	Siempre que exista texto que no forma parte de la información buscada en la investigación: recuerdos paralelos, conversación del entrevistador, interrupciones, etc. O intervenciones del entrevistador.
{...}	Expresiones eliminadas	

		Se usa este signo cuando se ha eliminado una expresión, un nombre propio o un concepto por petición expresa del entrevistado.
(...)	Palabras o expresiones no entendibles.	Cuando se produzcan en la conversación palabras o expresiones no entendibles por el transcriptor se encerrarán entre paréntesis en la transcripción textual.
[risas]	Descripción de situaciones fuera del ámbito de la conversación	Cuando se produzcan situaciones que no formen parte de la conversación pero que sea importante reflejar, tales como risas, sonidos externos, movimientos del entrevistado, gestos, descripciones de estados de ánimo, intervenciones de terceros, etc. se describirán entre corcheas.
(texto)	Recordatorio de conceptos.	Cuando el entrevistador debe recordar algún concepto, aclaración o pregunta para reconducir la conversación y es importante que conste en el texto final porque es aclaratoria.
()	Pausa mínima en la alocución	Cuando el entrevistado realiza una pausa que no configura el uso de una coma ortográfica en el texto.
(1)	Pausa de 1 segundo en la alocución	Cuando el entrevistado realiza una pausa de al

		menos 1 segundo en su alocución.
(2)	Pausa mayor de 1 segundo en la alocución	Cuando el entrevistado realiza una pausa mayor de 1 segundo en su alocución. Cuando las pausas sean mayores de 2 segundos se indicará la duración entre los paréntesis.
?	Entonaciones formuladas a modo de pregunta	Cuando la entonación del entrevistado se emita a modo de pregunta, se hará constar en la transcripción inmediatamente después de la última palabra de la frase.
→	Palabras o expresiones ligadas	Cuando se registren palabras o expresiones ligadas entre sí o expresadas muy rápidamente, se interpondrá este signo entre las palabras que formen la expresión.
↑	Palabras con entonación ascendente	Cuando se registren palabras o expresiones emitidas con una entonación ascendente, se usará este signo inmediatamente después de la última palabra que forme la expresión.
↓	Palabras con entonación descendente	Cuando se registren palabras o expresiones emitidas con una entonación descendente, se usará este signo inmediatamente después de la última palabra que forme la expresión.

⇒	Expresiones o palabras alargadas de forma evidente	Cuando el entrevistado emita palabras, sonidos o expresiones alargadas de manera evidente, se colocará este signo después de la letra que se alarga, incluso si esta forma parte de una palabra.
—	Principio y final de intervención	Se aplica al principio y al final de la intervención de alguno de los entrevistados. Este signo marca también un cambio de pregunta en las entrevistas individuales.
=	Intervenciones paralelas	Cuando se produzcan intervenciones de forma paralela de dos o más entrevistados, estas se enmarcarán al principio y al final de las mismas con este signo.
⇔	Repetición de palabras	Cuando se repitan dos o más veces la misma palabra en la conversación, se aplicará este signo inmediatamente después de la palabra repetida.

Una vez confeccionadas las transcripciones se procedió a su clasificación y almacenamiento en la carpeta individual de cada participante, de forma que siempre estuviera disponible y de fácil acceso para tratamientos o revisiones posteriores. Se puede consultar una muestra de una de ellas en el anexo V en la página 347.

3.8 – Proceso de análisis de contenidos de las transcripciones.

El procedimiento para examinar todos los datos obtenidos durante el trabajo de campo de esta investigación, supone probablemente el apartado más delicado de este proyecto, y ha constado de diferentes fases que describiremos de manera pormenorizada en este capítulo.

Según Krippendorff (1990): “El análisis de contenido es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (p. 28). Según esta afirmación, en nuestro caso, a partir de los datos con que contamos, facilitados por las transcripciones, debemos descubrir las inferencias que en los mismos se esconden. Son varios los autores que reconocen la importancia de conocer el contexto para poder formular las inferencias a partir de los datos disponibles, precisamente porque en cualquier situación de transcripción documental se pueden obtener dos tipos de información: la textual y la simbólica. El propio Krippendorff afirma: “Los mensajes y las comunicaciones simbólicas tratan, en general, de fenómenos distintos de aquellos que son directamente observados” (p. 31), y por este motivo son indivisibles en un análisis de contenido. Así pues, debemos realizar este análisis conociendo el contexto en el que se produjeron dichos datos. Por otro lado, no podemos olvidar el papel que el propio investigador juega en el proceso de recuperación de la información. Cuando se trabaja con fuentes de información humanas, las percepciones y las intervenciones de todos los implicados en el proceso, condicionan, en función del contexto, el resultado de la información obtenida.

Realmente no sólo las «personas investigadas» manifiestan reacciones, sino también el investigador. Finalmente, la conducta humana raramente es, si lo es alguna vez, independiente del contexto; de aquí que el conocimiento de la conducta humana, individualmente o en grupos sociales es necesariamente ideográfica, y las diferencias son al menos tan importantes como las similitudes para comprender lo que sucede. En la

medida en que las condiciones descritas son así, el paradigma naturalista se convierte en el paradigma a elegir. (Guba, 1981, p. 150)

Estos son los motivos por los que el tratamiento de las transcripciones y su posterior análisis han recaído en el propio investigador, como conocedor de todo el proceso y de las situaciones en que se desarrollaron.

3.9 – Proceso de categorización y codificación.

A partir de los documentos obtenidos, se procedió, en primer lugar, a establecer las categorías o códigos que derivan de las variables y las dimensiones que teníamos como objetivo a medir; se trataba por tanto de una codificación abierta (Gibbs, 2012). En segundo lugar, se establecieron aquellas que se fueron generando durante la inferencia emanada de los datos disponibles. En el proceso se han detectado y establecido las unidades de análisis –que denominaremos *citas*– que conforman el sentido de las opiniones aportadas por los entrevistados. Estas citas se han codificado y se han asignado a la categoría correspondiente. Todas las categorías generadas, su explicación y las citas asociadas a cada una de ellas pueden consultarse en el anexo VI en la página 368.

Se establecieron una serie de categorías codificadas en su mayoría iguales en los dos procesos, el individual y el grupal, para ser asignadas a las citas extraídas de los documentos, si bien es necesario comentar que algunas de ellas surgieron durante el proceso de recogida de datos y por tanto algunas difieren del grupo focal respecto a las entrevistas individuales.

Se intentó mantener el mayor número posible de códigos no comunes para permitir el posterior cruce de datos entre ambos procesos sin detrimento de la fiabilidad del estudio. Se

llegaron a establecer hasta 237 categorías en ambos instrumentos, y a continuación se procedió a jerarquizarlos para extraer en lo posible la importancia de los resultados obtenibles.

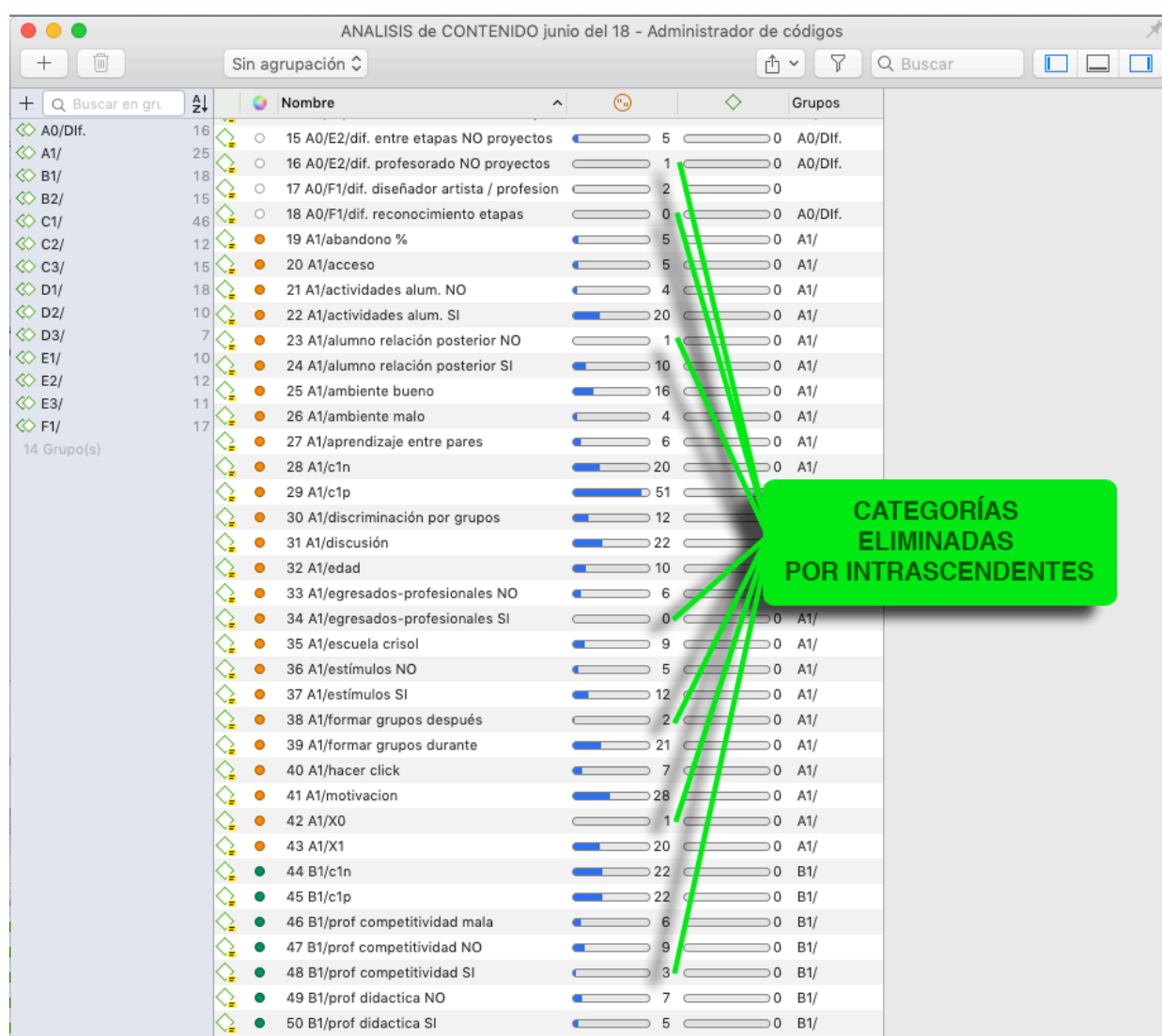
Gibbs (2012) destaca la necesidad de jerarquizar los códigos:

[...] hay sólo un pequeño paso para ordenarlos en una jerarquía de codificación. Los códigos que son clases similares de cosas o que tratan de lo mismo se unen bajo la misma rama de la jerarquía, como hermanos que descienden del mismo padre [...] Reordenar los códigos dentro de una jerarquía implica pensar en el tipo de cosas que se está codificando y en las preguntas a las que se está respondiendo. (p.128)

Tras este proceso el número de categorías quedó en 106 niveles para las entrevistas particulares y 71 para las colectivas. Los motivos que nos llevaron a producir esta reducción drástica estaban basados en la poca o nula referencia de citas en alguno de los rangos preestablecidos, o bien en la irrelevancia de los comentarios registrados para los objetivos del estudio. Una vez observados los resultados en su conjunto se pudo establecer la importancia o intrascendencia de cada rango y tomar las decisiones adecuadas: todas aquellas categorías con ninguna, una, dos o tres citas asignadas se eliminaron directamente; otros estratos se fusionaron entre sí por la clara cercanía entre los postulados resultantes que los participantes expresaron en el estudio.

De esta forma se consiguió un número de categorías manejable sin perder la densidad de datos que garantizara la fiabilidad de los mismos para su posterior análisis y discusión en las etapas posteriores.

FIGURA 3. MUESTRA DE SELECCIÓN DE LAS CATEGORÍAS A ELIMINAR.



Debido a la cantidad de datos lingüísticos que se han manejado, se empleó en este proceso un software específico para realizar análisis de contenidos cualitativos: el Atlas.ti que posteriormente describiremos someramente. Esto nos ha permitido trabajar con diversos documentos al mismo tiempo y reconocer en ellos las unidades de análisis, codificarlas y asignarlas a su categoría de forma automática (ver figura 3). De esta manera pudimos reducir el tiempo necesario para un análisis concienzudo y evitar errores o sesgos en el análisis del contenido.

Para llevar a cabo el procedimiento se han seguido los siguientes pasos:

1.– Determinar el objeto de análisis. En nuestro caso, los objetos que sirven de base para el análisis son doce transcripciones correspondientes a las entrevistas individuales, divididas en dos grupos correspondientes a cada etapa de estudio, y dos transcripciones correspondientes a los grupos focales, también una de cada etapa. Estos objetos se analizarán agrupados en sus correspondientes conjuntos para permitir el análisis comparativo final.

2.– Determinar las reglas de codificación. Para establecer estas reglas nos hemos basado, en parte, en la clasificación propuesta por Janis (1965, citado en Krippendorff, 1990) para establecer los tipos de inferencias originales que pueden derivarse del análisis de conversaciones, pero reducida y ajustada a los objetivos de este estudio y a las posibilidades del tratamiento de los datos disponibles. Y siempre en relación con las dimensiones propuestas en los cuestionarios aplicados en las entrevistas. Esta clasificación queda de la siguiente forma:

- *Análisis de contenido pragmático:* cómputo de veces que se habla sobre algo demostrando una actitud dicotómica, favorable o desfavorable, también neutra, no recordada o incierta, por ejemplo, recuerdos agradables o desagradables.
- *Análisis de atribuciones:* inferencias que transmiten características sobre un asunto, por ejemplo, referencias a buenas prácticas docentes, o la mala calidad de los medios.
- *Análisis de aseveraciones:* inferencias con respecto a opiniones o percepciones que muestran un análisis temático del entrevistado, por ejemplo, afirmaciones con respecto a lo apropiado o desapropiado del currículo de los estudios.

3.– Determinar el sistema de categorías. El sistema de categorías viene dado por las dimensiones inherentes al estudio. Se han establecido tres tipos de categorías para clasificar datos:

- *Categorías primarias.* Son aquellas que se refieren directamente a una dimensión o cuestión concreta de las preguntadas en las entrevistas.

- *Categorías secundarias*. Se refieren a las derivadas de las respuestas que no hacen referencia directa a alguna pregunta pero que son relevantes por su inferencia para medir la variable.
- *Categorías terciarias*. Estas recogerán todas las inferencias que no respondan a cualquiera de las situaciones descritas en las primarias y secundarias.

Todas las categorías descritas se establecerán en tres sentidos según su inferencia:

- *En sentido positivo*. Cuando se derive inferencia con un sentido afirmativo.
- *En sentido neutro*. Cuando la expresión no tenga un sentido claro, o no se recuerde, o no se quiera opinar sobre ello.
- *En sentido negativo*. Cuando la inferencia sea claramente adversa.

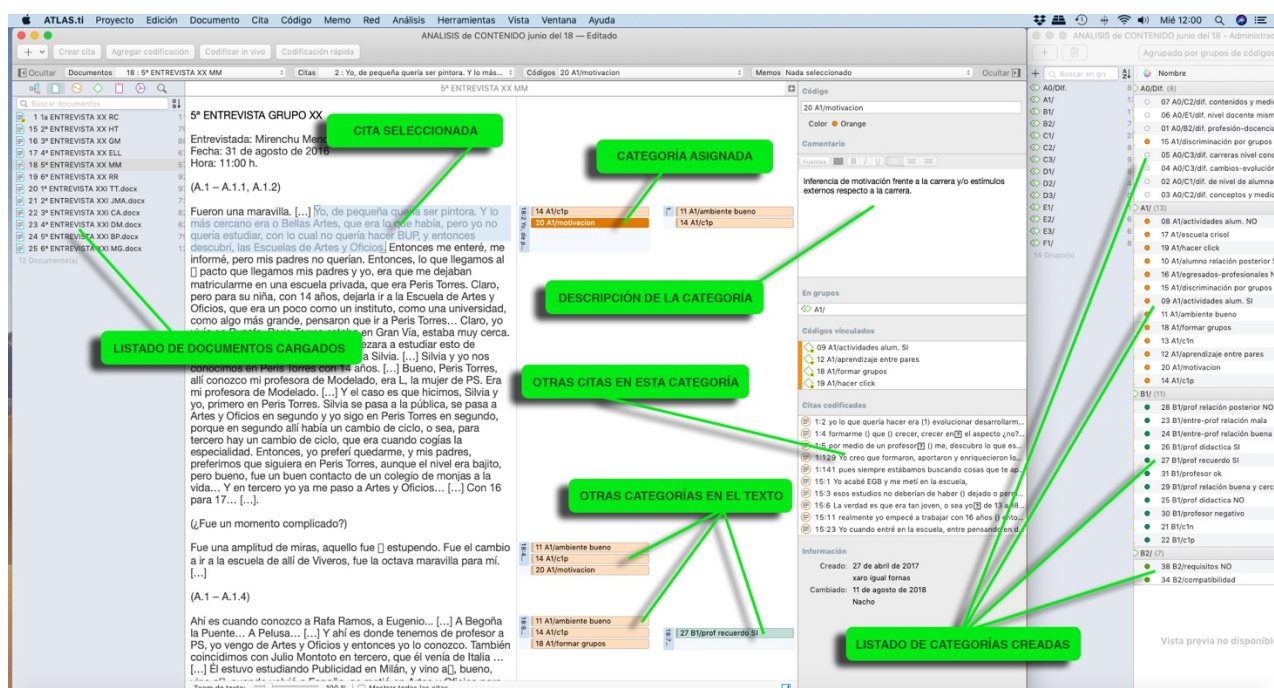
A partir de las situaciones descritas, se ha establecido un sistema de códigos que será aplicable a las *citas* –como se las reconoce en el software mencionado– correspondientes que configuran las unidades de contexto, es decir los pasajes en los que se pueden encontrar las oportunas unidades de registro, que según Hostil (1969, citado en Andréu, 2001) se pueden definir “como el segmento específico de contenido que se caracteriza al situarlo en una categoría dada” (p. 13).

3.10 – Descripción del software utilizado para el tratamiento de los datos.

Para llevar a cabo el procesamiento de las referencias obtenidas en el trabajo de campo, se han utilizado tres programas informáticos específicos. Dos de ellos de uso generalizado para la redacción de textos y el cálculo de datos como son el Microsoft Word y el Microsoft Excel. De ellos se ha obtenido tanto el contexto de este proyecto como el cómputo y deducción de los resultados del estudio en formato cuantitativo y su traducción visual en las tablas y los gráficos que en este trabajo se exponen.

No obstante, para obtener estos resultados ha sido imprescindible realizar toda la labor previa de organización de las transcripciones en segmentos de información que pudieran ser manejables desde un punto de vista apreciativo; el razonamiento de las inferencias que de todos ellos se deduce, y su categorización y clasificación; el establecimiento de la relación entre datos de los diferentes colectivos estudiados, y su posterior traducción en gráficos y tablas analizables. Para todo ello se ha utilizado un software muy específico para este tipo de trabajos denominado Atlas.ti. Este programa informático permite realizar una serie de trabajos con datos textuales que proporcionan un resultado óptimo y fiable del constructo de una investigación cualitativa.

FIGURA 4. DESCRIPCIÓN DEL ESPACIO DE TRABAJO PARA LA CODIFICACIÓN DEL TEXTO.



Una vez segmentado el texto resultante de las transcripciones en citas analizables, el programa proporciona el establecimiento de códigos o categorías asignables a cada una de ellas, de manera que va generando una clasificación común de inferencias aplicable a cada trasunto individual. Posteriormente, una vez organizado, el software admite generar grupos

de documentos insertados, crear redes de análisis, notas a modo de memoria de cada clasificación, comparativas de datos entre los grupos y su exportación a otros programas como el Microsoft Excel ya mencionado.

FIGURA 5. TABLA DE RELACIÓN ENTRE CODIGOS Y DOCUMENTOS.

The screenshot shows the 'Tabla de código-documento' application. On the left, there are two search panels: 'Buscar códigos' and 'Buscar documentos'. The main table displays the following data:

	1 1a ENTREVISTA...	15 2ª ENTREVIST...	16 3ª ENTREVIST...	17 4ª ENTREVIST...	18 5ª ENTREVIST...	19 6ª ENTREVIST...	Totales
113	113	79	88	67	57	92	
21 B1/c1n	2	2	2		1	7	14
22 B1/c1p	14	6	9	6	9	10	54
23 B1/entre-p...	1	1					2
24 B1/entre-p...	4	1	1	1	1	2	10
25 B1/prof dida...		1	2		1	5	9
26 B1/prof dida...	4			1	3	1	9
27 B1/prof recu...	2	3	1	1	3	2	12
28 B1/prof rela...	1	2					3
29 B1/profesor...	5	3	5	2	4	2	21
30 B1/profeso...	1	1			1	2	5
31 B1/profeso...	2	1	3	5	3	7	21
Totales	36	21	23	16	26	38	160

Below the table, there is a 'Citas' section with a search bar and a message 'No hay citas'.

FIGURA 6. TABLA DE RELACIÓN ENTRE GRUPOS DE CODIGOS Y DOCUMENTOS.

The screenshot shows the 'Tabla de código-documento' application with a different configuration. The 'Buscar documentos' panel on the left is checked. The main table displays the following data:

	1 1a ENTREVISTA...	15 2ª ENTREVIST...	16 3ª ENTREVIST...	17 4ª ENTREVIST...	18 5ª ENTREVIST...	19 6ª ENTREVIST...	Totales
113	113	79	88	67	57	92	
A0/Dif.	8	9	13	11	3	14	58
A1/	11	17	16	10	8	15	77
B1/	20	13	11	7	12	18	81
B2/	19	7	4	5	4	10	49
C1/	34	16	16	14	10	23	113
C2/	5	4	3	2	5	5	24
C3/	19	10	18	15	8	14	84
D1/	7	6	6	3	5	1	28
D2/	3	2	8	3	2	2	20
D3/	0	0					0
E1/	5	3	5	2	4	2	21
E2/	8	8	11	6	5	13	51
E3/	7	3	3	3	7	4	27
F1/	7	2	10	12	6	4	41
Totales	153	100	124	93	79	125	674

Below the table, there is a 'Citas' section with a search bar and a message 'No hay citas'.

FIGURA 7. TABLA DE RELACIÓN ENTRE GRUPOS DE CODIGOS Y GRUPOS DE DOCUMENTOS.

Buscar códigos		Buscar en grupos de		INDIVIDUALES XX	INDIVIDUALES XXI	Totales
18 A1/formar gr...	26	<input checked="" type="checkbox"/> A0/Dif.	8	58	65	123
19 A1/hacer click	9	<input checked="" type="checkbox"/> A1/	13	77	96	173
20 A1/motivacion	45	<input checked="" type="checkbox"/> B1/	11	81	99	180
21 B1/c1n	69	<input checked="" type="checkbox"/> B2/	7	49	23	72
22 B1/c1p	75	<input checked="" type="checkbox"/> C1/	8	113	125	238
23 B1/entre-prof...	7	<input checked="" type="checkbox"/> C2/	9	24	31	55
24 B1/entre-pr...	12	<input checked="" type="checkbox"/> C3/	0	84	118	202
25 B1/prof dida...	33	<input checked="" type="checkbox"/> D1/	1	28	16	44
26 B1/prof dida...	17	<input checked="" type="checkbox"/> D2/	6	20	17	37
27 B1/prof recu...	24	<input checked="" type="checkbox"/> D3/	8	0	0	0
28 B1/prof relac...	7	<input checked="" type="checkbox"/> E1/	0	21	10	31
29 B1/prof rela...	31	<input checked="" type="checkbox"/> E2/	6	51	83	134
30 B1/prof rela...	49	<input checked="" type="checkbox"/> E3/	6	27	26	53
31 B1/prof rela...	29	<input checked="" type="checkbox"/> F1/	8	41	48	89
32 B2/c1n	11					
33 B2/c1p	29					
34 B2/compati...	10					
35 B2/prof aesti...	11					
14 Grupo(s)		Totales		674	757	1431

La utilización de este programa informático ha permitido establecer las debidas normas de fiabilidad y replicabilidad científica a esta investigación, además de servir de biblioteca de todos los datos obtenidos y de los pasos dados para establecer los resultados finales.

3.11 – Discusión de los datos obtenidos en el trabajo de campo.

Para facilitar la comprensión de los exámenes realizados en este apartado, proponemos un esquema de exposición basado en las seis variables dependientes objeto de este estudio, a saber:

A – Nivel de recordatorio de la etapa estudiantil.

B – Nivel de recordatorio del profesorado de la asignatura de Proyectos.

C – Nivel de recordatorio de la docencia recibida.

D – Nivel de recordatorio de los comienzos de la etapa profesional.

E – Valoración general de la calidad de los estudios cursados.

F – Nivel de percepción del reconocimiento profesional.

A estos añadiremos un apartado denominado A0 en el que se analizan diferencias en diversos aspectos derivados de las opiniones emitidas por la muestra y que no se han asignado a ninguna de las variables establecidas, pero que son adecuados para el correcto entendimiento del estudio.

Sin perder de vista que cada uno de estos criterios deriva en una o más dimensiones estudiadas, planteamos un apartado para cada uno de ellos. El método para identificar la dimensión correspondiente será a través del número que acompaña a la letra de la variable, ejemplo: D2 se refiere a la variable D y a la dimensión 2 (ver cuadro en página 94).

En cada sección se expondrá una tabla de las categorías establecidas, un gráfico que permita la comprensión de los resultados de manera visual, y cuando proceda, una red de relación entre los códigos asignados. A cada uno de estos elementos acompañará la correspondiente explicación textual de los resultados expuestos.

Para facilitar la redacción y comprensión de los datos y resultados de los mismos que analizaremos a continuación denominaremos los grupos estudiados de la siguiente forma: el conjunto de individuos que forman el grupo perteneciente al siglo XX será identificado simplemente como XX, y el perteneciente a la primera década de este siglo se identificará como XXI.

3.11.1 – Punto de partida y visión general.

Como punto de partida para su posterior análisis se consideró pertinente establecer dos categorías básicas que permitieran obtener una visión general de las opiniones de toda la

muestra respecto a sus experiencias vitales en las etapas que se le propusieron –entiéndase la etapa estudiantil, la etapa de transición al ámbito profesional y este último en sí–. Para ello se asignó a cada cita registrada un argumento en sentido positivo o en sentido negativo según la opinión emitida por el individuo. De esta manera pudimos observar el sentir común de la muestra en ambos periodos.

TABLA 1.– COMPARATIVA GENERAL INDIVIDUAL positiva

CATEGORÍA	INDIVIDUALES XX	INDIVIDUALES XXI	Totales
A1/ opiniones positivas	66	50	116
B1/ opiniones positivas	54	21	75
B2/ opiniones positivas	27	2	29
C1/ opiniones positivas	35	16	51
C2/ opiniones positivas	14	10	24
C3/ opiniones positivas	40	11	51
D1/ opiniones positivas	24	7	31
D2/ opiniones positivas	11	0	11
E2/ opiniones positivas	6	9	15
E3/ opiniones positivas	9	4	13
TOTALES	286	130	416

DISCUSIÓN

Lo primero que destaca a la vista de estos resultados es el volumen de comentarios positivos de los entrevistados del siglo XX frente a los del XXI. Los individuos del primer

grupo comparten casi el doble de sentimientos positivos que los del segundo; lo cual nos lleva a deducir que, en general el colectivo del XX quedó más satisfecho con sus estudios que el del XXI.

En todas las variables estudiadas el primer grupo emite más opiniones positivas que el segundo, excepto en la dimensión E2 –valoración del conjunto de la carrera– en donde prácticamente están igualados.

Podemos inferir que ambos grupos tuvieron una relación con sus pares buena, útil y duradera, como lo demuestra las escasas diferencias en la dimensión A1. Pero destaca la gran disconformidad de la variable B, con respecto a la percepción y sentimientos sobre el equipo docente, sobre todo en la dimensión B1, que preguntaba sobre la compatibilidad de los docentes entre la enseñanza y la práctica profesional. Ello quiere decir que el primer grupo percibía claramente el hecho de que sus profesores combinaran ambas actividades, y lo consideraban provechoso.

En la variable C las desigualdades son claras y evidentes, principalmente en la dimensión C3 referida a la utilidad de los contenidos recibidos; aquí observamos que las percepciones positivas del grupo de la década de los ochenta cuadruplican a las del conjunto de la primera década del siglo XXI, de lo que deducimos que aquellos consideran sus estudios mucho más útiles para acceder al ámbito profesional que los individuos que forman el conjunto de estos últimos.

Sin embargo, queremos destacar el resultado de la variable D, preocupada por el paso al ámbito profesional. Según los datos presentados, los egresados del XX, tuvieron una transición al ámbito público mucho más fácil, rápida y coherente que los pertenecientes a la segunda facción; y sobre todo, menos traumática.

Ambos colectivos valoran poco en sentido positivo la calidad de sus estudios, y en una proporción prácticamente igual, como podemos observar en la variable E.

Finalmente queremos comentar que ambos colectivos fueron incapaces de emitir cualquier opinión positiva en cuanto al reconocimiento social, político o académico de sus actividades profesionales, como lo demuestra la total ausencia de resultados afirmativos en la variable F (ver tabla 9 en página 267).

Observemos ahora los datos que ofrece la siguiente tabla que muestra las opiniones emitidas en sentido negativo sobre los mismos ítems que la anterior:

TABLA 2.– COMPARATIVA GENERAL INDIVIDUAL negativa

CATEGORÍA	INDIVIDUALES XX	INDIVIDUALES XXI	Totales
A1/ opiniones negativas	5	23	28
B1/ opiniones negativas	14	55	69
B2/ opiniones negativas	3	8	11
C1/ opiniones negativas	21	35	56
C2/ opiniones negativas	9	14	23
C3/ opiniones negativas	37	77	114
D1/ opiniones negativas	2	1	3
D2/ opiniones negativas	6	0	6
E2/ opiniones negativas	4	14	18
E3/ opiniones negativas	11	49	20
F1/ opiniones negativas	29	24	53
TOTALES	141	260	401

Vemos en primer lugar que los números totales se han invertido, lo que viene a corroborar la validez de las deducciones del apartado anterior; dado que el primer grupo emitió menos opiniones negativas que el segundo, y prácticamente en la misma proporción. Una vez más destaca la variable B, sobre todo la dimensión B1, en donde se pone de manifiesto que el criterio de los egresados del XXI respecto a sus profesores a nivel personal, es mucho más negativa que la del XX.

Destacaremos solamente la dimensión C3 y la variable E. En la primera, los datos nos dicen que el equipo del XXI valoró negativamente la utilidad de los contenidos recibidos para su acceso al ámbito profesional, en una proporción de dos a uno respecto al otro grupo. Por otro lado, en el segundo caso la agrupación del XXI valoró mucho peor la calidad de sus estudios que los del XX, en una proporción en torno a cuatro a uno.

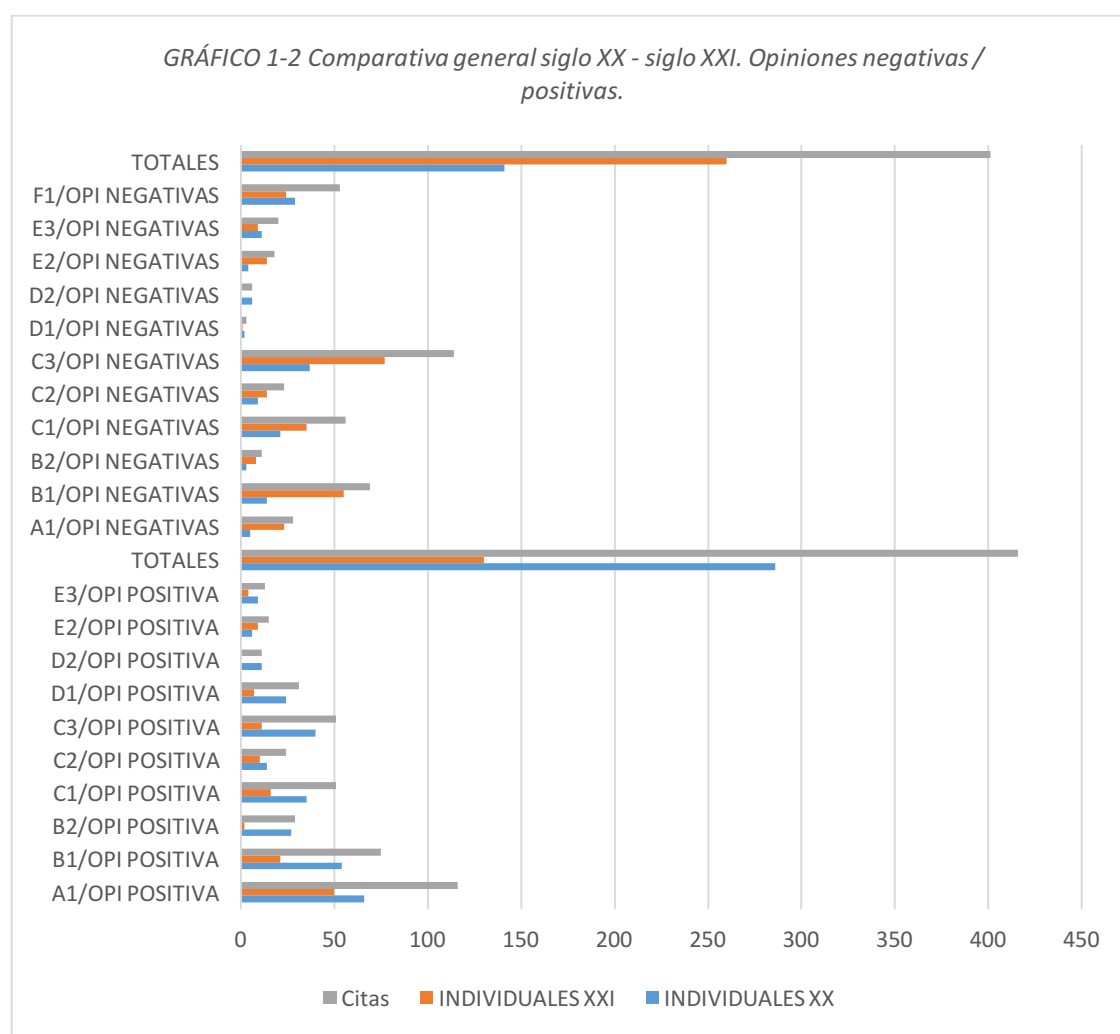
RESULTADO

De todo lo visto en este apartado podemos extraer en general las siguientes deducciones:

- Ambos grupos estudiados tuvieron una vida estudiantil agradable provechosa y duradera.
- El conjunto del siglo XX consideró mucho más positivamente a sus profesores en el plano de lo personal que el del XXI.
- El grupo del siglo XX percibió con más claridad la faceta profesional de sus docentes de proyectos y la reconoció positiva y provechosa.
- El colectivo del XX valoró mucho más positivamente la utilidad de la carrera cursada para formarse como profesionales que el del XXI.
- La transición entre el ámbito estudiantil y el profesional fue mucho más fácil, rápida y menos traumática en el caso de los individuos del siglo XX que en los del otro grupo.
- Si bien ambos colectivos no hicieron grandes valoraciones positivas de la calidad de sus estudios, la estimación del XXI se demuestra mucho más negativa que la del XX.

– Los dos conjuntos de entrevistados consideran su profesión infravalorada, y falta de reconocimiento académico, político y social.

Para poder observar visualmente los resultados expuestos fijémonos en el siguiente gráfico que muestra en su conjunto las tablas mostradas anteriormente. A destacar las opiniones del XX –barras color azul– en comparación con las del XXI –barras color naranja– Sobre todo en los totales, donde observamos la inversión de resultados entre negativas y positivas. También llaman la atención los ítems C3 negativo, B1 negativo, D1 positivo, C3 positivo, C1 positivo, B2 positivo y B1 positivo. Todos ellos vienen a confirmar los resultados extraídos anteriormente.



Para finalizar este primer apartado, dedicado a los datos globales, mostraremos dos nubes de palabras que nos pueden dar una visión gráfica del volumen de citas asociadas a cada categoría de las establecidas en las transcripciones, resultantes de las opiniones de los participantes en el estudio: una para las entrevistas individuales y otra para los grupos focales. La finalidad es la de ofrecer una visión de conjunto de aquellas categorías más voluminosas y de su relación entre ellas, pudiendo concluir así la percepción integral que ha tenido la muestra de cada variable establecida.

Para interpretarlas, debemos tener en cuenta principalmente que se trata de un mapa global común a todos los componentes del proyecto, no está dividido por grupos como en los gráficos anteriores. A continuación, observemos lo siguiente: los colores indican la variable estudiada –naranja para la variable A, verdes para la variable B, azules para la C, etc.–; el número después del corchete indica el orden de la categoría en el listado establecido; el tamaño indica el volumen de forma visual, pero dentro de cada variable o color; finalmente el texto identifica cada categoría.

Destaca globalmente la cantidad de citas relacionadas con las carencias que son emitidas en la dimensión C3, seguida por las inferencias negativas de la misma dimensión. También es de destacar los criterios positivos asociados a la percepción de la vida estudiantil en la variable A y cómo se ha valorado el aprendizaje entre pares o la motivación en esta misma variable. Por su parte, de la variable B, al margen de las citas positivas o negativas, predominan las categorías que se refieren a la mala didáctica o praxis en general del profesorado – recordemos que no se refiere a uno u otro grupo– pero también la valoración que se hace de la profesionalidad del profesorado en convivencia con el ejercicio de la docencia. Dentro de la variable C cabe destacar también la división, a partes casi iguales, respecto al haber aprendido una profesión durante los estudios, y la referencia a la gran cantidad de cambios que aplicarían a los contenidos de las materias que componen el currículum de las carreras cursa-

das en cada etapa; esto es coherente con la observación anterior sobre la importancia que se da a las carencias en la formación.

MAPA 1—. NUBE DE PALABRAS CORRESPONDIENTE A LAS ENTREVISTAS INDIVIDUALES

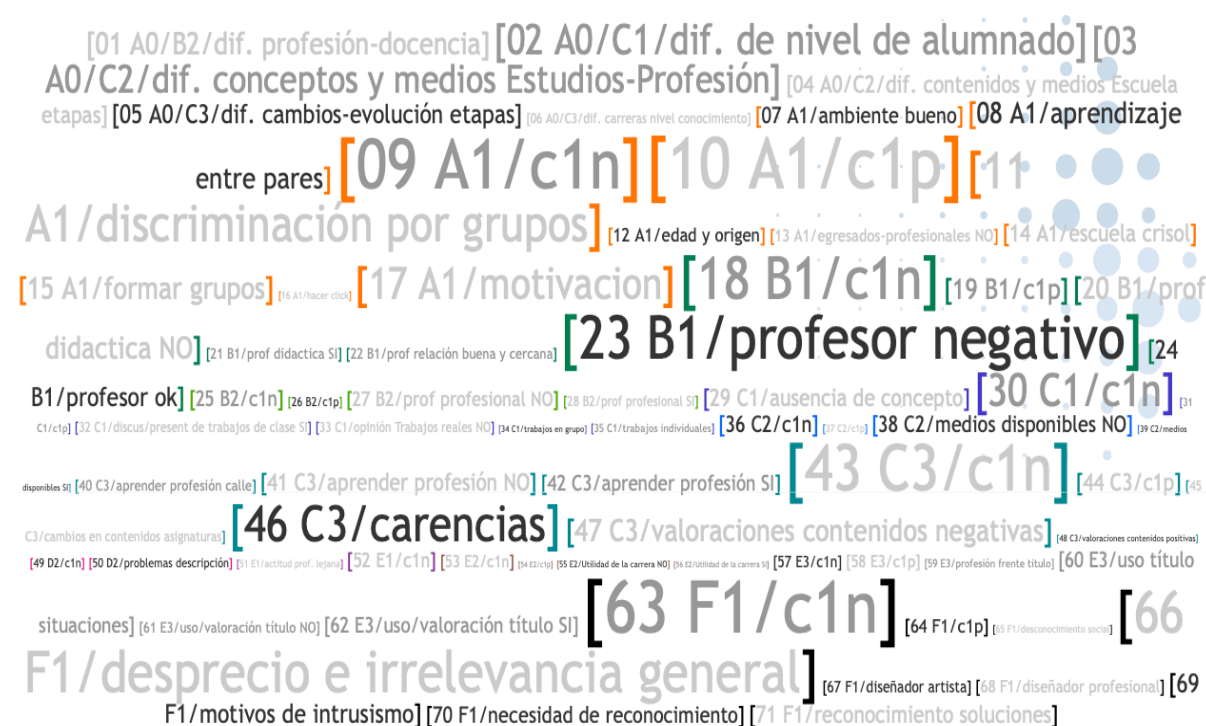


Si observamos la nube correspondiente a los grupos focales, vemos que, cuando se discute en grupo los mismos ítems que se estudiaron individualmente, se mantiene la tendencia de aportar muchas opiniones con respecto a considerar al profesorado de forma negativa y a destacar las carencias percibidas en la formación. Se mantiene el equilibrio positivo-negativo sobre la variable A, pero aparece un indicador claro de la importancia que la muestra da a la discriminación por grupos que se produce dentro de las aulas por parte del profesorado, algo que deberemos estudiar con mayor profundidad cuando abordemos el análisis de la variable B.

Finalmente, habría que fijarse en el hecho que, cuando se debate en común, la variable F, referente al reconocimiento de la profesión, cobra una importancia significativa con respecto

a la nube individual. Este dato viene a corroborar que este tema de discusión es más importante cuando se trata en público que cuando se hace en privado, y que se trata de un tema que preocupa bastante a toda la muestra. De ello podría extraerse conclusiones de solución consensuada.

MAPA 2—. NUBE DE PALABRAS CORRESPONDIENTE A LOS GRUPOS FOCALES



A0 Diferencias percibidas entre ambas etapas de estudio.

Después de obtener un mapa general positivo-negativo, analizamos los resultados por bloques temáticos en función de las diferentes variables y dimensiones propuestas en el cuestionario que conforma el instrumento principal de recogida de datos de este estudio.

Llegados a este punto, queremos indicar que los ejemplos que se exponen en cada discusión de las tablas que presentadas, son tan sólo un extracto de las citas más significativas obtenidas en la codificación de los documentos; están para facilitar la comprensión de las conclusiones parciales que irán apareciendo en cada apartado. Como ya indicamos anterior-

mente, el cómputo total de categorías y citas asociadas a las mismas, tanto de las entrevistas individuales como de los grupos focales, puede consultarse en el **anexo VI**.

Antes de pasar a analizar variable por variable, hemos creído conveniente establecer un bloque extraordinario en el que poder estudiar las diferencias entre etapas, en la percepción de disconformidades, en diversos ámbitos de los propuestos a las muestras de ambos periodos investigados.

TABLA 3.– DIFERENCIAS OBSERVADAS ENTRE AMBAS ETAPAS DE ESTUDIO

Nº	CATEGORÍA	INDIVIDUALES XX	INDIVIDUALES XXI	Totales
01	A0/B2/diferencias profesión-docencia	7	5	12
02	A0/C1/ diferencias de nivel de alumnado	7	15	22
03	A0/C2/ diferencias conceptos y medios Estudios-Profesión	14	14	28
04	A0/C3/ diferencias cambios-evolución etapas	12	8	20
05	A0/C3/ diferencias carreras nivel conocimiento	10	7	17
06	A0/E1/ diferencias nivel docente misma etapa	4	6	10
07	A0/C2/ diferencias contenidos y medios Escuela etapas	6	0	6
	Totales	60	55	115
	CATEGORÍA	FOCUS GRUP A	FOCUS GRUP B	Totales
86	A0/B2/ diferencias profesión-docencia	7	13	20
87	A0/C1/ diferencias de nivel de	8	21	29

	alumnado			
88	A0/C2/ diferencias conceptos y medios Estudios-Profesión	8	19	27
89	A0/C2/ diferencias contenidos y medios Escuela etapas	6	8	14
90	A0/C3/ diferencias cambios-evolución etapas	14	2	16
91	A0/C3/ diferencias carreras nivel conocimiento	4	2	6
	Totales	47	65	112

DISCUSIÓN

La primera codificación expone las inferencias referidas al percibimiento de diferencias en la calidad de la enseñanza, entre los profesores de proyectos que eran profesionales/docentes y los que solamente eran docentes, categoría 01. En este sentido observamos que de doce citas en donde se tratan estas diferencias, no existe un desnivel significativo en la cantidad de opiniones emitidas entre un grupo y el otro, si bien se hace notar una clara preferencia en ambos grupos hacia la mejora de la calidad de sus estudios cuando eran impartidos por docentes con experiencia profesional en su especialidad frente a aquellos que no contaban con dichos conocimientos de la profesión.

Ejemplos:

A0/B2/diferencias profesión-docencia:

- Yo creo que sí, que se notaba bastante el que era profesional y profesor y el que era sólo profesor....
- En ese aspecto sí que se notaba que PJ y PS, claro, tenían una visión mucho más terrenal, mucho más...

- Le seguías más las indicaciones, porque había sido profesional y tal.

Sin embargo, estas diferencias se agudizan cuando se discuten en grupo, categoría 86, y observamos que el XXI aprecia casi el doble de diferencias en este sentido que el XX.

Otro aspecto que había surgido durante las entrevistas era el referente a las cuestiones que modifican de alguna manera la calidad de la enseñanza recibida en función de las desigualdades provocadas por las diferencias del alumnado que cursaba la carrera en función de diversos aspectos, categorías 02 y 87: por el nivel de calidad personal, por las perspectivas respecto a la carrera, por desconocimiento de la profesión, por las inquietudes o por la ausencia de conocimientos previos para cursarla.

Ejemplos:

A0/C1/ diferencias de nivel de alumnado:

- No, porque había una diferencia muy grande entre unas personas y otras personas.
- Había gran, bastante diferencia entre los miembros del aula...
- Pues, algunos grupos evolucionaron como más. Empezaron a saber un poco de qué iba esto y otros no...
- Había gente que quería vivir del diseño, quería, aun siendo conscientes de lo duro que puede ser...

En estos aspectos sí que existen claras oposiciones entre las opiniones emitidas por un grupo y el otro. Mientras la muestra del XX tan sólo emite siete comentarios a este respecto, la del XXI llega a referirse hasta en quince ocasiones a esta cuestión, y las diferencias son mayores cuando se debaten en común. De ello se deriva que este problema ha sido mucho más significativo para la calidad de los estudios durante la primera década del este siglo que durante los años ochenta del siglo pasado.

Es importante destacar, que la tendencia que más se repite en las opiniones emitidas por ambos grupos, se refieren al desconocimiento del alumnado de nuevo ingreso sobre los contenidos reales de aquello en lo que se habían matriculado. Bien por confusión con otros estudios artísticos (entiéndase Bellas Artes, ilustración, etc.), o bien por ignorancia total de lo que significa el diseño gráfico, sus características y su aplicación profesional en el día a día de las personas.

Ejemplos:

A0/C1/ diferencias de nivel de alumnado:

- Mucha gente entra en la carrera sin saber dónde va, yo más o menos creo que sí que sabía dónde iba y...
- había como, claro, esto, al principio, ahí entraba todo dios. Hasta el que le gustaba dibujar ninfas...
- Entonces, había bastante diferencia entre unos y otros, ¿no? Así que las inquietudes eran totalmente...

Es interesante observar que individualmente ambos grupos consideraron en la misma medida que existieron claras diferencias entre los conceptos y los medios disponibles entre los estudios y la práctica profesional, categoría 03, fuera cual fuere la etapa; sin embargo, cuando se trató el tema en común, categoría 88, surgió una variante interesante de comentar: aquella que se refiere a la diferencia de contenidos y medios en la propia escuela entre un periodo y el otro, categoría 89. En ambos grupos se aprecian diferencias, pero se relacionan principalmente con la evolución del mercado en cuanto a tendencias y sobre todo en cuanto al paso brutal de lo analógico a lo digital experimentado en el transcurso de las tres últimas décadas. Nótese que, individualmente, la situación cambia sensiblemente en una proporción de seis a cero: mientras el XX encontró diferencias en los contenidos de su época respecto al

presente, el XXI no hace ninguna referencia al respecto, se trata lógicamente de una cuestión de memoria histórica, dado que los individuos de entonces conocen las dos realidades, mientras que los actuales sólo cuentan con la experiencia propia presente.

De todo lo anterior, podemos deducir que todos los entrevistados apreciaron en su momento una cierta disparidad en los conceptos manejados en la docencia frente a los disponibles en el mercado, pero sobre todo en los medios disponibles, apreciando que los centros docentes no pueden seguir el ritmo de cambio y progresión que experimenta el mercado en cuanto a evolución tecnológica.

Ejemplos:

A0/C2/ diferencias conceptos y medios Estudios-Profesión:

- O tú sigues haciendo el mismo trabajo, pero van cambiando las herramientas, dejas el Rotring, aparece...
- es que cuando nosotros estudiamos, además de todo, los ordenadores, que teníamos, eran de secundaria...
- Por lo que fuera, no se habían puesto al día y era... El mundo profesional había cambiado mucho.

Si nos circunscribimos solamente al ámbito profesional podemos apreciar que toda la muestra está de acuerdo en que la práctica de la profesión de diseño gráfico, categoría 04, ha dado un vuelco absoluto entre una época y la otra: doce frente a ocho. Sin embargo, cuando se habla sobre ello en grupo, categoría 90, los del XX tienen mucho más que aportar: catorce contra dos. Esto es debido lógicamente al mayor conocimiento histórico de que este grupo dispone frente al otro. Esta lógica es achacable también a la categoría 07, que en una proporción de seis a cero se comenta en el primer conjunto respecto al segundo. Todo ello sólo viene a corroborar una evidencia de sobra conocida y aplicable a cualquier ámbito de la activi-

dad humana: la evolución tecnológica que ha supuesto el mundo digital en las últimas décadas.

Ejemplos:

A0/C3/ diferencias cambios-evolución etapas:

- ¿Si echaba algo de menos? Es que, en aquella época, con los medios que había, difícilmente podríamos...
- Es lo mismo que ahora, tú no puedes ser competitivo si tú no tienes una máquina digital de medio formato...
- Claro, que los medios de trabajo eran diferentes, yo en la agencia ya tenía un Mac y tenía textos que...

Una preocupación generalizada es la que se refiere a las diferencias del nivel académico entre una etapa y la otra, categorías 05 y 91, en cuanto a conocimientos se refiere ambos grupos, en público y en privado consideran que existen claras desigualdades entre una etapa y la otra. De lo que se deduce que en general se considera mejor el currículum actual que el anterior.

Ejemplos:

A0/C3/ diferencias carreras nivel conocimiento:

- Antes era todo mucho más limitado. Ahora el campo está mucho más abierto. Hay muchas formas de desarrollar...
- Sí que es cierto que ahora ha cambiado todo esto, ¿no? Entonces para entrar hacer estos estudios...
- No había mucha más profundidad y tal. Seguramente porque o no se era consciente de esa necesidad...

En el plano individual ambos grupos coinciden en la preocupación que supone las diferencias de nivel docente entre sus profesores, categoría 06, aunque se opina poco al respecto: tan sólo 10 citas al respecto. La mayor parte de las opiniones van en la dirección de apreciar estas diferencias cuando se trata de profesionales-docentes o de tan sólo docentes; un tema que ya ha surgido anteriormente y que ahora sólo se confirma. Sin embargo, también aparece un aspecto que merece ser tratado, es el que se refiere a las relaciones personales entre profesores que parece que, o bien no existían en el XX y sí en el XXI, o bien no se apreciaron en la primera etapa y sí eran evidentes en la segunda. Esto se hace patente por el hecho que la muestra del XX no hace ninguna referencia negativa al respecto y la del XXI sí.

Ejemplos:

A0/E1/ diferencias nivel docente misma etapa:

- Sí, siempre he visto los profesores que a lo mejor habían sido diseñadores gráficos, que los veía buenos...
- Yo creo que hay mucho más ahora, mucho más mal rollo actualmente que había antes. Ahora sí que hay a...
- ¿Había diferencias? Sí. Muchas. Y era un poco lo que te generaba la distorsión también un poco de la...

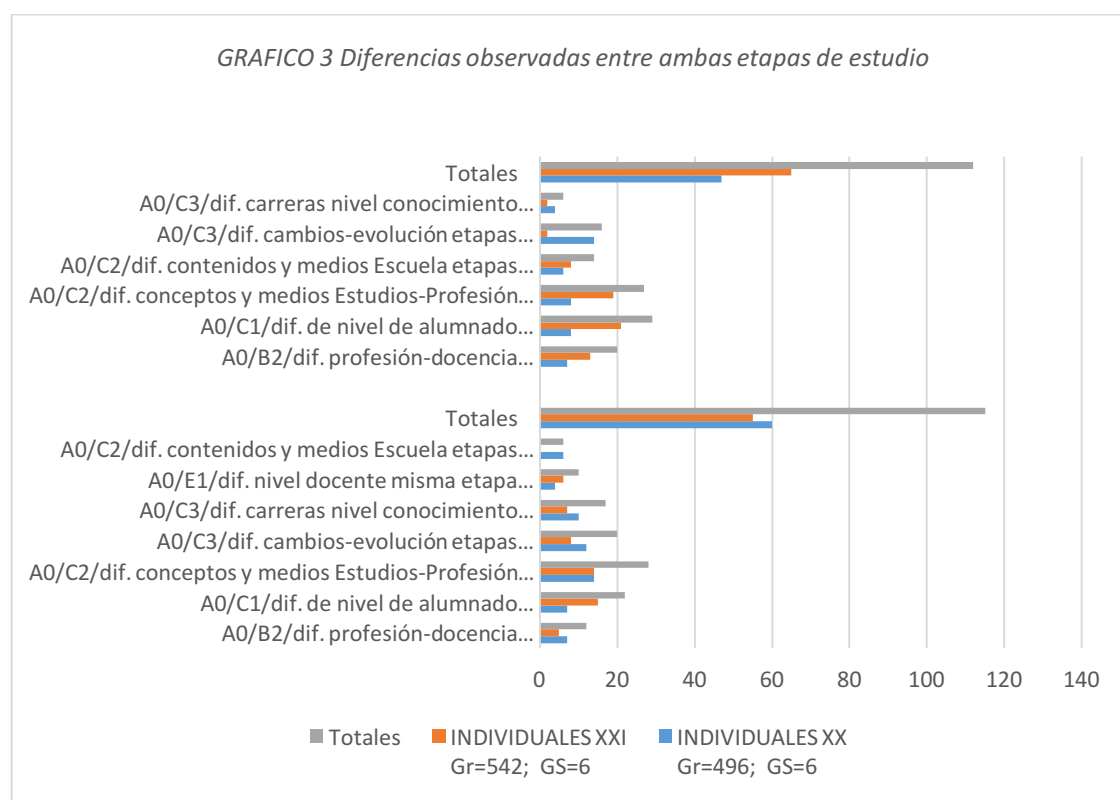
RESULTADO

De todo lo visto en este apartado se pueden apreciar las siguientes deducciones:

- Ambos grupos están de acuerdo en que la calidad de la enseñanza es mejor cuando sus docentes son al mismo tiempo profesionales.
- Los problemas en la calidad de los estudios derivados de la diferencia de nivel del alumnado –generalmente de nuevo ingreso– son mucho más evidentes en el XXI que en el XX

- Los dos colectivos coinciden en que los contenidos, pero sobre todo los medios de que disponen los centros no ha estado nunca a la altura de los del ámbito profesional.
- En conjunto, todos están de acuerdo en que la evolución de la sociedad en cuanto a desarrollo tecnológico, ha modificado radicalmente la profesión de diseñador gráfico de una época a la otra.
- También en común se considera más completo y adecuado para el aprendizaje de la profesión el currículum actual que el anterior.

El siguiente gráfico destaca principalmente por la igualdad entre ambos grupos en casi todas las categorías, lo cual se refleja en los totales. A destacar las categorías A0/C3 Cambios-Evolución Etapas, de la parte alta, referida a los grupos focales, y la A0/C2 Conceptos y Medios Estudios-Profesión, así como la A0/C1 Nivel del Alumnado. En todas ellas aparecían diferencias de opinión entre los grupos de trabajo A y B, pero también es apreciable que, cuando se tratan estos temas en privado, las diferencias se minimizan, si las comparamos con las de la parte baja del gráfico que se refiere a las entrevistas individuales.



3.11.2 – Discusión de resultados por variables.

VARIABLE A – Nivel de recordatorio de la etapa estudiantil.

La primera variable que estudiaremos a continuación es la que se ocupa de averiguar cuáles fueron las sensaciones de la muestra respecto a su paso por el centro educativo, sus relaciones interpersonales, sus motivaciones hacia la carrera que cursaban, sus intereses y sus iniciativas respecto al proceso de enseñanza – aprendizaje del que fueron protagonistas.

TABLA 4.– VARIABLE A – NIVEL DE RECORDATORIO DE LA ETAPA ESTUDIANTIL

Nº	CATEGORÍA	INDIVIDUALES XX	INDIVIDUALES XXI	Totales
08	A1/ actividades alum. NO	2	2	4
09	A1/ actividades alum. SI	10	10	20
10	A1/ alumno relación posterior SI	4	6	10
11	A1/ ambiente bueno	16	9	25
12	A1/ aprendizaje entre pares	16	12	28
13	A1/ discriminación por grupos	0	15	15
14	A1/ egresados-profesionales NO	2	9	11
15	A1/ escuela crisol	4	5	9
16	A1/ formar grupos	12	14	26
17	A1/ hacer clic	1	8	9
18	A1/ motivación	25	20	45
	Totales	92	110	202
	CATEGORÍA	FOCUS GRUP A	FOCUS GRUP B	Totales
92	A1/ ambiente bueno	11	2	13
93	A1/ aprendizaje entre pares	8	11	19

94	A1/ discriminación por grupos	6	31	37
95	A1/ edad y origen	2	8	10
96	A1/ egresados-profesionales NO	0	9	9
97	A1/ escuela crisol	8	6	14
98	A1/ formar grupos	14	6	20
99	A1/ hacer clic	3	0	3
100	A1/ motivación	15	16	31
	Totales	67	89	156

DISCUSIÓN

A destacar en general las igualdades existentes en varios de los aspectos estudiados, algunos de ellos tanto en el ámbito privado como en las reuniones de grupo. Tal es el caso de las actividades promovidas por el propio alumnado, categoría 09, el aprendizaje entre pares, categorías 12 y 93, considerar el paso por la escuela como el crisol necesario o útil para crecer a partir de esa experiencia, categorías 15 y 97, la generación de amistades a partir de la carrera, categorías 10, 16 y 98, o las motivaciones que llevaron a cada uno a cursar estos estudios, categorías 18 y 100.

Ejemplos:

A1/ actividades alum. SI:

– Sobre todo, teníamos inquietudes de ver exposiciones, de ver qué ocurría en nuestro sector fuera de...

– pues siempre estábamos buscando cosas que te aportasen más de lo que te estaban aportando los profes...

– Pero sí que nos íbamos, pues eso, con tus tres o cuatro amigos, que congeniabas mejor, pues...

AI/ alumno relación posterior SI:

– Tengo amistades, tengo amigos, tengo contactos, tengo... A mí me pareció muy válida, para mí es mucho...

– Se han convertido en amigos. [...] Con ellos sigo teniendo relación.

AI/ motivación:

– yo lo que quería hacer era (1) evolucionar desarrollarme, formarme más en el ámbito más creativo...

En la otra cara de la moneda debemos hacer algunas apreciaciones sobre las, en ocasiones, grandes diferencias existentes sobre ciertas cuestiones. Nos referimos por ejemplo a las categorías 11 y 92; llama la atención que tanto individualmente como grupalmente, el XX emite muchas más opiniones sobre el buen ambiente reinante en las aulas que el XXI. Es difícil establecer los motivos de esta clara diferenciación entre etapas, dado que podría deberse a motivos sociales, económicos, de organización académica o incluso individuales de la muestra, y todos ellos se escaparían de los objetivos de este estudio, sin embargo, este fenómeno expresa claramente que el grupo del XX disfrutó más de la experiencia académica que el del XXI.

Ejemplos:

AI/ ambiente bueno:

– Sí, yo me lo pasé muy bien en la Escuela de Diseño, la verdad.

– Sí, yo recuerdo a las varias etapas, y además muy buen rollito con toda la gente, con un espíritu en...

– Entonces, descubres más lo que es la, y entonces estás por vocación. Y descubres a otros compañeros...

– Yo creo que la escuela fue () un sitio donde nos juntamos, donde aprendimos cosas que no sabíamos...

Es interesante observar en el plano individual la categoría 17, en la que se comenta el momento en que el alumno cae en la cuenta de la verdadera dimensión de los estudios que está realizando, lo cual significa por el contrario que cuando comenzó realmente no sabía exactamente de qué trataban. En una proporción de uno a ocho el grupo XXI aporta muchos más ejemplos que el XX, que comenzaba sus estudios con mayor conocimiento de los contenidos que se disponían a estudiar. De lo que podemos deducir que el alumnado que estudió en los años ochenta, era más consciente de sus metas formativas que el que lo hizo durante la primera década de este siglo.

Ejemplos:

A1/hacer clic:

– Yo lo del diseño tampoco lo acababa de entender. Yo tenía unas dotes para el dibujo, me gustaban...

– Y después dices: joder, pues, si es que te está enseñando, ¿sabes? Y haces el clic y dices: vale, ya...

– Te imaginas algo como muy ligero. [...] Y de repente fue como empezar a averiguarlo todo, a dar así...

Especial mención merecen dos ítems que aparecen en el estudio de esta variable y que habrá que tener en cuenta en las conclusiones finales. Nos referiremos primero a los comentarios emitidos por ambas muestras con respecto a aquellos compañeros y compañeras que, o bien no acabaron sus estudios, o peor todavía, no acabaron convirtiéndose en profesionales del diseño gráfico una vez acabados los mismos, categorías 14 y 96. En privado o en público

se registra una gran diferencia entre el grupo del XX, que prácticamente no se refiere a ello nada más que en dos ocasiones, frente al del XXI, que lo hace en una proporción de prácticamente el noventa por ciento más. De todo ello podemos concluir que los egresados de este siglo tuvieron más dificultades para superar sus estudios y/o para acceder al mercado profesional que los del siglo pasado. Claro está que en esta deducción pueden apreciarse algunos sesgos provocados por el aumento de la cantidad de profesionales en la calle, los propios problemas causados por la situación económica y otros motivos que pudieran poner en tela de juicio la veracidad de este dato. Sin embargo, hemos de considerar la responsabilidad meramente metodológica y tal vez docente en este resultado.

Ejemplos:

A1/ egresados-profesionales NO:

- Es que trabajar, no creas tú que han trabajado muchos. Habrán trabajado dos o tres de los que acabamos...
- Pero es curioso que mucha gente de mi generación, de mi promoción, no trabaja en diseño gráfico...
- De todos los de clase, yo creo que menos de la mitad.

El otro dato que llama poderosamente la atención, es el que surge de las opiniones con respecto a las discriminaciones, por parte del profesorado, que se produjeron en las aulas de proyectos por tipologías de alumnado debidas a simpatías o preconceptos, casillas 13 y 94 respectivamente. Los números nos muestran una desproporción absoluta entre una etapa y la otra, lo que nos hace inferir que la preocupación por formar a sus alumnos de una manera equitativa, utilizando una metodología más apropiada a las circunstancias, más ética con respecto a sus estudiantes, fue mucho más correcta entre los equipos docentes de los años ochenta que entre los de este siglo. Esta conclusión debería ser justamente en sentido contra-

rio, dado que, para el acceso a la función docente, las aptitudes didácticas de aquella época no eran, en modo alguno comparables a las que actualmente son obligatorias. Tampoco las metodologías didácticas estaban tan desarrolladas e implantadas como actualmente. Por todo ello sólo podemos deducir que estas actitudes se deben a una cuestión relacionada con la personalidad de los enseñantes y no con sus conocimientos didácticos.

Ejemplos:

A1/ discriminación por grupos:

- El otro tenía más labia y, bueno, a mi PS en concreto, me puso en la mira y un desastre. Porque no...
- Ahí pensaba muchas veces: por bien que lo haga, con lo mal que le caigo a este, de los mejores no voy...
- Pero también, muchas veces, era como un elitismo un poco gratuito, en plan los que lo hacen bien...
- O menos cuando decidían que vamos a hacer un grupo de mega cracks y los demás que se mueran...
- El profesor y con la corte detrás, pero de alumnos y de propios profesores delante de él...
- Era un poco como decir: hay un grupito de chupa culos de profesor, de X profesores, y siempre son los...

Finalmente comentaremos el dato que ofrece la observación de la categoría 95, referida en este caso a la disparidad de orígenes de los alumnos de nuevo ingreso, dado que es un tema que ya surgió en apartados anteriores y que ahora viene a ser corroborado por este nuevo dato. A la vista de los números que ofrece la tabla podemos afirmar que el origen de los estudiantes al acceder a la carrera supuso mayores problemas para la calidad de la enseñanza

en el siglo XXI que en el XX, probablemente debido al cambio de nivel académico y a la nueva normativa de acceso a estos estudios derivada de ello.

Ejemplos:

Al/ edad y origen:

- Porque se podía acceder desde cualquier sitio. Yo venía de bachiller artístico, había gente que venía...
- Sí, pero yo creo que es el que cada uno entraba en la escuela de un sitio, unos por bachiller, otros...
- Que su objetivo era otro. O no tenían objetivos. [...] Que allí, como no hacía falta ni el selectivo...

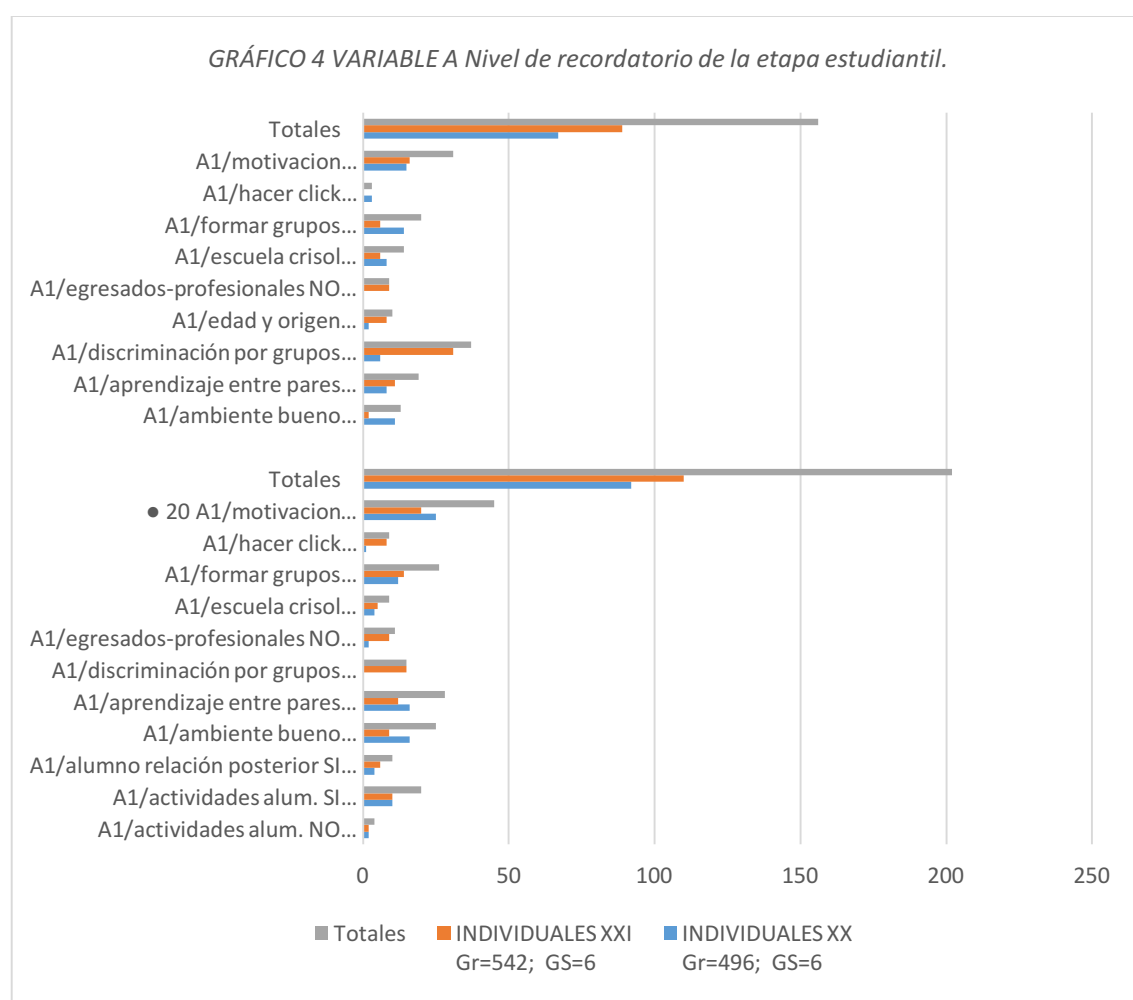
RESULTADO:

A la vista de todo lo expuesto en este capítulo podemos afirmar lo siguiente:

- En ambas etapas de estudio el alumnado promovió sus propias actividades al margen de las propias del currículum.
- Toda la muestra coincide en la importancia que tuvo el aprendizaje entre pares para su formación.
- Ambos grupos consideran la escuela como el caldo de cultivo necesario para formarse como profesionales.
- El colectivo en general, aprovechó su etapa estudiantil para hacer amistades fundamentadas en los intereses comunes y duraderas en el tiempo.
- Al margen de otros motivos ajenos al estudio, el grupo del siglo XX disfrutó de mejor ambiente estudiantil que el grupo del XXI
- El alumnado que estudió en los años ochenta, era más consciente de lo que quería estudiar y de sus características que los estudiantes del siglo XXI.

- Los equipos docentes del periodo de los años ochenta mostraron mayor ética profesional que los pertenecientes a la primera década de este siglo.
- La disparidad de orígenes, unido a la facilidad del acceso a los estudios, supuso una merma en la calidad de la enseñanza en el grupo del XXI con respecto al de la etapa anterior.

El grafico resultante de las tablas expuestas en este capítulo muestra visualmente las conclusiones formuladas. Véase principalmente las grandes diferencias en los datos referidos a los egresados profesionales y a la discriminación por grupos por parte del profesorado, tanto en el apartado individual como en el colectivo. El resto de ítems mantiene un equilibrio más o menos constante si exceptuamos el que estudia el buen ambiente reinante en las aulas.



VARIABLE B – Nivel de recordatorio del profesorado de la asignatura de Proyectos.

La variable B representa el primero de los tres principales enfoques de este proyecto. Es la que ha de informarnos sobre todos los aspectos relacionados con la percepción de los egresados respecto a las características de sus profesores y profesoras de la asignatura de proyectos en ambas etapas. Los estudiaremos desde el punto de vista de sus relaciones con sus alumnos y entre ellos mismos. También nos interesará averiguar en qué grado los estudiantes conocían a sus docentes, su profesionalidad, si es que existía, sus antecedentes académicos o sus conocimientos previos al acceso a la docencia. Aunque necesariamente tocaremos aspectos relacionados con las cuestiones metodológicas o didácticas de los enseñantes en este capítulo, entraremos más en profundidad sobre ellos cuando estudiemos la variable C en el siguiente apartado.

TABLA 5.– VARIABLE B – NIVEL DE RECORDATORIO DEL PROFESORADO DE LA ASIGNATURA DE PROYECTOS.

Nº	CATEGORÍA	INDIVIDUALES XX	INDIVIDUALES XXI	Totales
19	B1/entre-profesores relación mala	2	5	7
20	B1/entre- profesores relación buena	10	2	12
21	B1/ profesores didáctica NO	9	24	33
22	B1/ profesores didáctica SI	9	8	17
23	B1/ profesores recuerdo SI	12	12	24
24	B1/ profesores relación posterior NO	3	4	7
25	B1/ profesores relación buena y cercana	21	10	31
26	B1/profesor negativo	5	44	49
27	B1/profesor ok	21	8	29

28	B2/compatibilidad	8	2	10
29	B2/ profesores estudios SI	7	4	11
30	B2/ profesores profesional NO	4	10	14
31	B2/ profesores profesional SI	32	6	38
32	B2/requisitos NO	5	3	8
	Totales	148	142	290
	CATEGORÍA	FOCUS GRUP A	FOCUS GRUP B	Totales
101	B1/ profesores didáctica NO	2	18	20
102	B1/ profesores didáctica SI	7	0	7
103	B1/ profesores relación buena y cercana	7	0	7
104	B1/profesor negativo	1	44	45
105	B1/profesor ok	15	1	16
106	B2/ profesores profesional NO	3	8	11
107	B2/ profesores profesional SI	4	2	6
	Totales	39	73	112

DISCUSIÓN

El primer aspecto que observamos en el apartado de las entrevistas individuales es el que tiene que ver con las relaciones entre los propios docentes dentro del centro y que, de alguna manera el alumnado pudo percibir en el transcurso de su carrera. Nos referimos a las casillas 19 y 20; obsérvese que ambas son contrarias entre sí y de esta forma una es confirmación de la otra: en el grupo del XX las aportaciones sobre la mala relación son muy pocas, pero en cambio cuando se trata de las buenas relaciones son muchas más. Por el contrario, el grupo del XXI presenta algunas más en sentido negativo que el otro colectivo, que, aunque

pocas, no dejan de ser significativas. El cambio importante entre los grupos se produce en los criterios positivos, en donde el XX tiene mucho más que decir que el XXI.

Visto en conjunto podemos argüir que las buenas relaciones entre los docentes de la década de los ochenta del siglo pasado eran mucho más patentes que entre los del siglo XXI, y que las malas relaciones se percibían, en cierta medida, con mayor claridad entre estos últimos y los anteriores.

Ejemplos:

BI/entre-profesores relación mala:

- Yo creo que hay mucho más ahora, mucho más mal rollo actualmente que había antes. Ahora sí que hay a...
- Entonces, siempre me ha dado la sensación en la escuela, esa, de cómo haber dos bandos, dos tipos de...
- Entonces, como que siempre había líderes, entonces eso sí que se notaba mucho. Ya te digo...

BI/entre- profesores relación buena:

- Pero yo creo que entre ellos se llevaban bien y no había ninguna rivalidad, nada, nada, no.
- Yo no recuerdo así una competencia entre ellos, una competitividad o un algún tipo de enfrentamiento...
- Sí, yo creo que era una relación cordial y normal y corriente. Yo no veía nada fuera de lo común...

Algo semejante ocurre cuando hablamos de la capacidad didáctica percibida por el alumnado, categorías 21 y 22. En sentido negativo las diferencias de opinión entre ambos colectivos realmente se disparan, aunque en sentido positivo son prácticamente iguales. Pero

el dato empeora cuando se discute sobre ello en grupo, casillas 101 y 102. Aquí la proporción negativa bien diferenciada se mantiene entre los dos conjuntos de entrevistados, pero, sin embargo, las percepciones positivas sobre la capacidad didáctica de sus docentes, se hace mucho más evidente en el grupo del XX que en el XXI. De todo esto concluimos que el colectivo docente del siglo XX fue capaz de mostrar mayores aptitudes didácticas que el del XXI, que, por el contrario, demostraba claramente sus bajas dotes pedagógicas.

Ejemplos:

BI/ profesores didáctica NO

- La metodología era, pues eso, sacaban un “briefing” y entonces, en base a ese “briefing”, tenías que inventar...
- (¿Se adaptaban las clases a cada individuo?) Ni de coña, eso ni de coña, ya te digo yo, que no.
- Sí, era un poco de todo, se pasaban ahí bambando, o sea, el tiempo de clase...

BI/ profesores didáctica SI:

- y lo transmitían todo, lo veías, ¿no? que lo vivían ahí y las inquietudes, pues bueno también.
- estoy recordando yo lo dinámicas que eran las de PS. Eran muy dinámicas las clases y muy buenas...
- Me era imprescindible oírlos a ellos como resolvían esos, esos problemas a diario. Claro, era súper...

No obstante, el dato más preocupante lo encontramos cuando preguntamos a las dos muestras sobre la ética en la praxis en general de sus profesores, algo que complementa precisamente las conclusiones del párrafo anterior, concretamente las casillas 26 y 27 de los resultados individuales y las 104 y 105 de los grupos focales. En ambas situaciones las cifras

demuestran muy a las claras que la forma de actuar en las aulas de los enseñantes del XX era patentemente más ética y respetuosa que la de los del XXI, pero llama poderosamente la atención la cantidad de opiniones que, al respecto, manifiestan los egresados de este siglo: hasta en cuarenta y cuatro ocasiones individualmente y otras tantas cuando se discute en común. Ello sólo puede hacernos inferir que existe un problema serio en la forma de actuar de los equipos docentes que impartieron clases durante la primera década de este siglo y que, presumiblemente, continúan haciéndolo en la actualidad.

Ejemplos:

BI/profesor negativo:

– yo he visto siempre que el diseño gráfico, sobre todo en la escuela, era: o ibas de estrellita, típico “modernuco”, (...) y entonces encantabas sólo por los estereotipos, encantabas al profesorado y eras la bomba, o ibas como uno más...

– yo lo que veía era que según en el grupo que estuvieras, porque yo tuve ahí un conflicto con X, (...) que él cogió la baja, (...) y quería que fuéramos a su casa a darle los trabajos, y yo dije que no iba. Y, de hecho, creo que ese fue mi error, porque por eso me quedó la asignatura de proyectos.

– A mí me pasó, de hecho, sobre todo en primero, a mi profesora de Proyectos, que, en la clase de Proyectos, ella estaba explicando algo y yo corregirlo (), claro, algo de, claro, de diseño, porque no era diseñadora ella, es que era de cajón.

– Yo, sí que recuerdo, (...) algo que a mí siempre me dio mucha rabia, que era el...

Había alumnos favoritos, había favoritismos, había gente que le caía muy bien al profesor de turno y ellos tenían buen rollo, y... (...) recuerdo que eso yo siempre tuve la sensación que influía en las notas.

– Es que los profesores, muy personajes, entonces... [Risas generalizadas] Yo, lo que me llamaba la atención eran los profesores “divas”, con una corte detrás de alumnos y de profesores y de gentes que...

– Era un poco como decir: hay un grupito de chupa culos de profesor, de X profesores, y siempre son los mismos los que se llevan los proyectos interesantes, o los que tienen, con los que tienen más manga ancha, que se van de fiesta con ellos y tal...

BI/profesor ok:

– y los tres últimos años fueron las mismas personas... eh... personas muy implicadas también con el alumnado, intentando enganchar al alumnado,

– El profesor estaba con nosotros. Entonces, digamos que esa relación de o las observaciones, o los comentarios sobre este proyecto que está haciendo este, o este trabajo que está haciendo el otro, ya se compartía,

– yo creo que la persona que me abrió más los ojos y que recuerdo, (...) con mucho cariño por el respeto con el que trataba la profesión, nos trataba a nosotros y nos hacía entrar en la profesión, es PS.

Otro dato que viene a confirmar esta clara tendencia que define las diferencias de los docentes de una y otra etapa, lo encontramos en la categoría 25 individual, que se confirma por los números de la 107 del apartado de los grupos focales. En ambos casos se aprecia una evidente tendencia a definir a los enseñantes del siglo XX mucho más cercanos a sus alumnos y con mejor relación que los educadores del siglo XXI.

Ejemplos:

BI/ profesores relación buena y cercana:

– Sí, más menos, siempre había relación, siempre había algún contacto. Es más, venían a buscarnos al bar...

– Y eran cercanos, o sea, yo no lo recuerdo como alguien que fuera por encima de nosotros, o sea...

– Sí, yo sí, yo tengo una percepción () positiva a ese nivel, sí. Cercana, próxima [...] muy próxima y...

El siguiente apartado por orden de importancia que vamos a comentar es el que está relacionado con la percepción del alumnado sobre la capacidad profesional o conocimiento de la profesión de diseño gráfico de sus profesores, categorías 30 y 31 individuales y 106 del apartado de grupos. Bien porque eran conocedores que sus docentes eran, o habían sido profesionales antes que enseñantes, o bien por apreciar en su comportamiento claras evidencias de que lo habían sido o lo eran de forma contemporánea a su acción docente. A la vista de los resultados observamos que el grupo del XXI aportó bastantes más criterios que demostraban la poca o nula relación de sus enseñantes con el ámbito profesional que los del siglo XX, tanto en privado como en común. Por el contrario, esto se ratifica con el dato de la casilla 31, donde podemos apreciar que el grupo del XX era mucho más consciente de que sus maestros eran al propio tiempo profesionales y docentes. Por todo esto podemos colegir que el equipo de profesores de proyectos de la década de los ochenta estaba mucho mejor formado como profesional del diseño gráfico, por la propia práctica de la profesión, de lo que lo estaban los equipos de docentes de la primera década del siglo XXI

Ejemplos:

B2/ profesores profesionales NO:

– Pero yo siempre tuve la sensación de que no me estaban dando clases profesionales del Diseño...

– En general, no estaban, no eran muy profesionales, o sea, no eran...

– Y los profesores no, desconocían el mundo del diseño en general.

B2/ profesores profesionales SI:

- porque además ellos estaban también trabajando fuera, ¿no? como, como profesionales, ¿no?
- Yo creo que sí que se notaba bastante el que era profesional y profesor y el que era sólo profesor...
- Era muy patente que la profesionalidad estaba ahí, o sea, era un gran ejemplo de profesionalidad...

Finalmente comentaremos otros aspectos menos relevantes surgidos durante la aproximación a esta variable, pero que vienen a confirmar algunas de las conclusiones extraídas en los párrafos anteriores. Tal es el caso del conocimiento de la muestra sobre si sus profesores compatibilizaban la vida profesional y la académica, categoría 28; o si eran conscientes de los estudios que habían cursado estos, casilla 29; o si tenían conocimiento de los requisitos que habían tenido que cumplir sus enseñantes para acceder a la docencia, casilla 32. En todos los casos podemos apreciar que el grupo del XX supera en estos conocimientos a los del XXI.

Por último, comentar que todos los encuestados mantenían un claro recuerdo de sus educadores y en general no mantuvieron relaciones posteriores con los mismos.

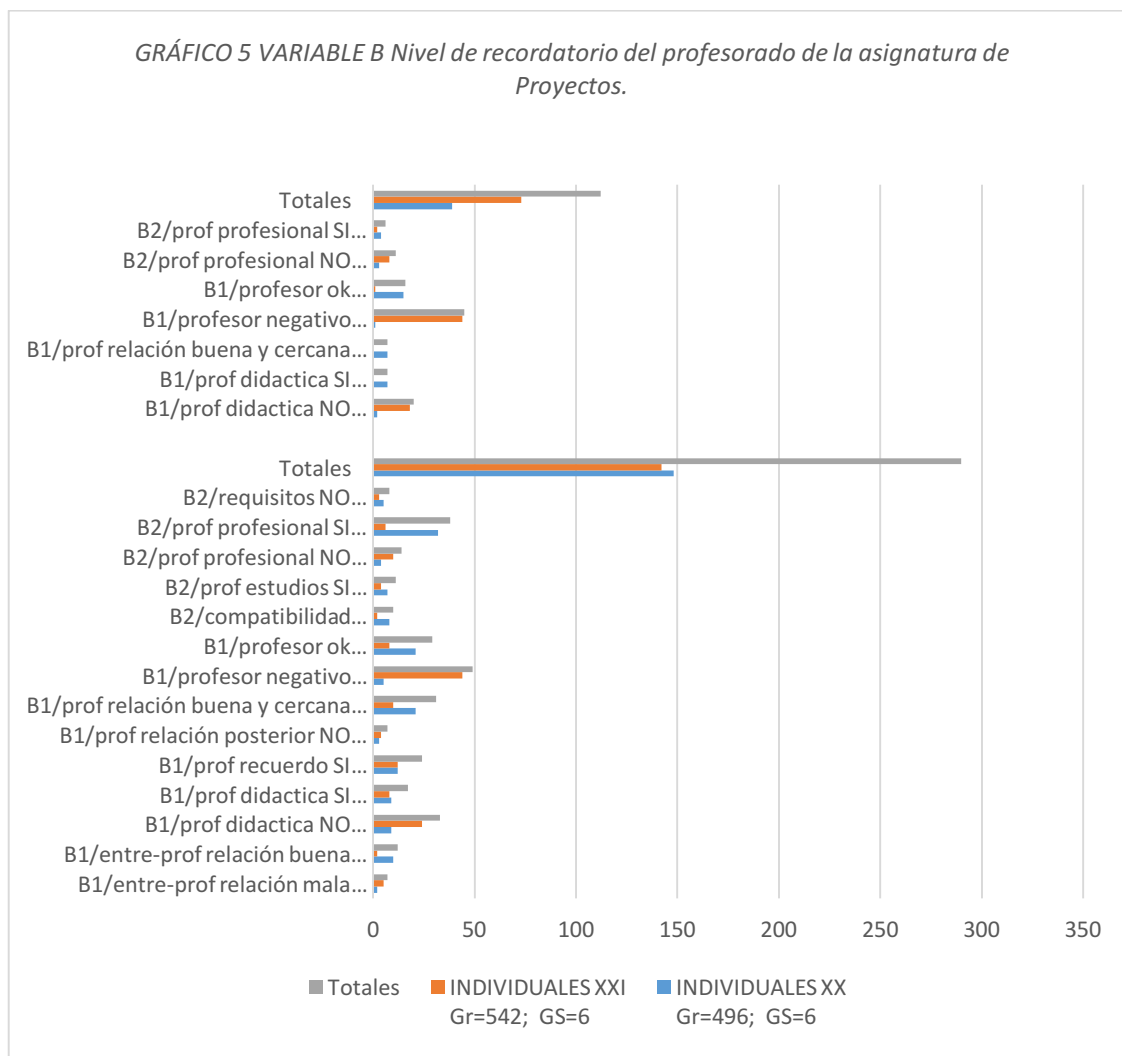
RESULTADO

De lo observado en el análisis de la variable B podemos inferir lo siguiente:

- Los equipos docentes del siglo XX mantenían buenas relaciones entre ellos, en contraposición de los del siglo XXI, entre los cuales eran patentes las malas relaciones.
- Que los profesores del siglo XX mostraron mejores aptitudes didácticas ante sus alumnos que los del XXI.

- Que el comportamiento ético frente a sus estudiantes fue mucho más correcto entre los maestros del siglo XX que entre los profesores del XXI, entre los que además, se aprecian comportamientos poco éticos.
- Que los docentes del siglo XX mantenían mejores relaciones con sus discentes y se mostraban más cercanos a estos que los educadores del siglo XXI.
- Que los componentes de las plantillas de maestros de la década de los ochenta tenían una clara y provechosa faceta profesional que compatibilizaban con la docente en beneficio de la calidad de las asignaturas que impartieron. Todo esto en contraposición con las plantillas del siglo XXI, en las que se aprecia poco conocimiento empírico de la profesión que pretenden enseñar a sus alumnos.
- Que en general, los egresados de la década de los ochenta conocían más aspectos relacionados con los estudios realizados, requisitos de acceso a la docencia o compatibilidad, sobre los profesores del siglo XX que los alumnos del siglo XXI.
- Que toda la muestra recordó con claridad a sus profesores de proyectos y que pocos de ellos mantuvieron relaciones posteriores con los mismos.

La siguiente tabla nos muestra visualmente los datos anteriores. Destaca sobre todo la referencia al profesor negativo en la parte alta del gráfico, y también en la parte baja, donde se muestran los resultados de las entrevistas individuales. Por otra parte, observar los ítems referidos a profesor ok en la parte alta en azul, y también en la parte baja, muy por encima del color naranja. Igualmente ocurre con otras referencias como profesor profesional o el referente a la relación buena y cercana.



VARIABLE C – Nivel de recordatorio del profesorado de la asignatura de Proyectos.

En esta variable estudiaremos diversos aspectos relacionados con la calidad de la docencia recibida. Nos interesa descubrir la opinión de las muestras respecto a los contenidos recibidos durante su formación: si fueron de utilidad para aprender la profesión de diseño gráfico, si la metodología que aplicaron sus profesores era más teórica o más práctica, si generaban dinámicas de discusión de los proyectos en clase, si se trabajaba en grupo o individualmente, si aportaban bibliografía especializada, si trabajaban en base a proyectos reales o si promovían actividades extraescolares como parte de su método docente. Pero, sobre todo nos centraremos en la valoración que realizaron los participantes en el estudio sobre la cali-

dad de los contenidos que recibieron, si apreciaron carencias en la formación, si consideran que en la escuela aprendieron a ser profesionales del diseño gráfico o si contaron con los medios necesarios para lograrlo.

TABLA 6.– VARIABLE C – NIVEL DE RECORDATORIO DE LA DOCENCIA RECIBIDA.

Nº	CATEGORÍA	INDIVIDUALES XX	INDIVIDUALES XXI	Totales
33	C1/ausencia de concepto	5	10	15
34	C1/clases prácticas	16	6	22
35	C1/clases teóricas	2	4	6
36	C1/clases teórico/prácticas	8	5	13
37	C1/participación del alumno en concursos NO	5	1	6
38	C1/participación del alumno en concursos SI	4	3	7
39	C1/discusión / presentación de trabajos de clase SI	2	6	8
40	C1/método investigación SI	4	6	10
41	C1/método libre	5	7	12
42	C1/método Trabajos reales NO	2	2	4
43	C1/método Trabajos reales SI	5	8	13
44	C1/opinión Trabajos reales NO	2	5	7
45	C1/opinión Trabajos reales SI	4	9	13
46	C1/planteamiento del trabajo	8	7	15
47	C1/recompensa trabajos reales NO	0	10	10
48	C1/recompensa trabajos reales SI	3	5	8

49	C1/seguimiento en clase SI	5	5	10
50	C1/trabajos en grupo	0	5	5
51	C1/trabajos en grupo NO	0	3	3
52	C2/actividad extra organizadas por el profesor NO	3	4	7
53	C2/actividad extra organizadas por el profesor SI	7	5	12
54	C2/bibliografía del profesor NO	1	1	2
55	C2/bibliografía del profesor SI	5	3	8
56	C2/medios disponibles NO	6	13	19
57	C2/medios disponibles SI	2	5	7
58	C3/aprender la profesión en la calle	1	7	8
59	C3/aprender una profesión NO	6	34	40
60	C3/aprender una profesión SI	28	7	35
61	C3/cambios de contenidos en las asignaturas	13	26	39
62	C3/carencias	31	49	80
63	C3/valoraciones de contenidos negativas	1	21	22
64	C3/valoraciones contenidos positivas	12	10	22
	Totales	196	292	488
	CATEGORÍA	FOCUS GRUP A	FOCUS GRUP B	Totales
108	C1/ausencia de concepto	0	14	14
109	C1/discusión / presentación de trabajos de clase SI	0	6	6

110	C1/opini3n Trabajos reales NO	2	4	6
111	C1/trabajos en grupo	0	2	2
112	C1/trabajos individuales	0	4	4
113	C2/medios disponibles NO	1	12	13
114	C2/medios disponibles SI	1	1	2
115	C3/aprender profesi3n calle	7	0	7
116	C3/aprender profesi3n NO	0	14	14
117	C3/aprender profesi3n SI	9	3	12
118	C3/cambios de contenidos en las asignaturas	0	6	6
119	C3/carencias	5	31	36
120	C3/valoraciones contenidos negativas	0	20	20
121	C3/valoraciones contenidos positivas	2	0	2
	Totales	27	117	144

DISCUSI3N

La variable C es la segunda de las principales del constructo de esta tesis, dado que se ocupa de profundizar en los contenidos y la metodolog3a desarrollada en las clases en relaci3n a la profesionalizaci3n del alumnado.

Existen algunos aspectos en los datos que arroja esta variable que llaman poderosamente la atenci3n. Nos centraremos primero en los aspectos metodol3gicos para pasar despu3s a las cuestiones de valoraci3n de la calidad. En ese sentido, observamos que las clases impartidas por los enseantes del siglo XX se apreciaban eminentemente pr3cticas seg3n el

parecer del alumnado, en contraposición a las opiniones transmitidas por los del XXI, categoría 34. En una proporción de casi tres veces más, los encuestados del primer período opinaron al respecto sobre los del segundo. Acerca de la tendencia hacia la teoría de las clases se ha opinado poco, lo que lo convierte en un dato muy poco significativo, casilla 35. Y en general, ambos grupos están de acuerdo en que las clases tenían normalmente una parte teórica y una práctica, casilla 36, pero como hemos indicado, en una proporción muy desigual entre una etapa y la otra. De todo ello podemos afirmar que la metodología empleada por el profesorado del siglo XX era más práctica que teórica, frente a la empleada entre los del XXI, que se considera por la muestra justamente contraria.

Ejemplos:

CI/clases prácticas:

- O sea, era todo muy práctico, o sea, muy práctico todo. Yo, teoría, ya te digo, teoría muy poquita...
- Pero bueno, eran muy prácticos.
- Pero, en general era un trabajo, pues, eminentemente práctico. Práctico de () a base de hacer una...
- Más prácticas que teóricas, pero siempre había teoría. Siempre te hablaban de sus experiencias, de...

Comentaremos a continuación algunas categorías que aparecen de forma antagónica entre sí y que nos pueden dar una visión más completa de las metodologías empleadas por los equipos docentes de ambos periodos, puesto que el hecho de que sean contrarios, hacen que se complementen entre sí. Tal es el caso de la motivación que transmitían los enseñantes a sus alumnos para participar en concursos públicos de diseño gráfico –cartelismo, identidad corporativa, etc.– como medio de promocionarse, generar currículum y de enfrentarse al mer-

cado profesional, categorías 37 y 38. En este aspecto podemos apreciar cómo en la etapa del XXI se alentaba con mayor empeño a los alumnos a participar de estos eventos.

Ejemplos:

CI/participación del alumno en concursos NO:

– No, yo creo que ahora eso se hace más que se hacía. Ahora ves que motivan al alumnado o le ponen un...

CI/participación del alumno en concursos SI:

– Sí, eso mucho. Sí, estaban al día de todos los concursos... Sí, eso sí que lo intentaban...

Por otro lado, podemos apreciar que en ambas etapas se trabajaba, en la medida de lo posible, sobre trabajos reales como parte de la formación del alumnado, casillas 42, 43, 44 y 45, si bien se distingue una cierta tendencia a hacerlo en la segunda etapa estudiada que en la primera. Incluso la opinión de la muestra respecto a esta práctica resulta más aceptada en el siglo XXI que en el XX. Ahora bien, estos datos se complementan con la pregunta que se hace a los encuestados sobre si se compensaban económicamente o de alguna otra manera estos trabajos reales y qué opinaban sobre ello, casillas 47 y 48: en este sentido observamos que, aunque las opiniones sobre esto están divididas a partes iguales, en la etapa del XXI era evidente que no se recompensaba el trabajo realizado por el alumnado, mientras que en el periodo del XX no se hace ninguna referencia sobre el tema.

Ejemplos:

CI/recompensa trabajos reales NO:

– A ver, estoy a favor... En mi caso concreto, me fue muy útil, porque a raíz de ese encargo, o sea...

– A estas alturas de la vida ya he aprendido que ni proyección, ni niño muerto, ahí cada uno va a lo...

CI/recompensa trabajos reales SI:

– Pero yo creo que se debería hacer, claro que se debería hacer. [...] Indudablemente, sobre todo hay que pagarlo.

– A mí como mínimo me parecía cuestionable que se encargase... O sea, que un alumno hiciera el trabajo y lo cobrase la escuela.

– Creo que no. Creo que el premio era salir publicado. La satisfacción de ver tu trabajo editado.

– No estaban dotados, para el alumno, no, para la escuela. Si bien mi nombre aparecía en los créditos y tal... Pero el alumno no veía un duro de esto.

– O sea, el planteamiento del premio, o paga, no existía. Era como que estabas, tú estabas pagando...

Cuando nos ocupamos de averiguar si se organizaban proyectos para trabajar por grupos, casillas 50 y 51, vemos claramente que en el siglo XXI se tendía a solicitar proyectos grupales con más asiduidad que en el XX; esto puede ser achacable a la evolución de las metodologías docentes en los veinte años transcurridos entre un periodo y el otro, o a aspectos organizativos por motivo de la masificación en las aulas. Sin embargo, las opiniones emitidas por la muestra suelen ir en sentido negativo al realizar proyectos de forma colectiva.

Ejemplos:

CI/trabajos en grupo:

– A partir de segundo, todos los trabajos eran por equipos. Había trabajos individuales también...

CI/trabajos en grupo NO:

- porque sí que los proyectos siempre enfocaban en el trabajo en equipo, en grupos, pero es complicado el hecho de trabajar en equipo, en proyectos gráficos, a la hora de repartir las funciones, las tareas.
- Pero en estas circunstancias, sí que es verdad que era bastante complicado, porque la gente no lo tenía, digamos, conciencia de trabajar en equipo.
- Y trabajar en equipo en clase fue durete.

Otras cuestiones de tipo metodológicas nos aclaran las tendencias didácticas de los profesores de ambas etapas: la obligatoriedad de presentar y discutir los trabajos en grupo, como parte de la metodología de clase, categoría 39, fue más apreciable en el XXI que en XX. Lo mismo ocurre con promover que el alumnado investigase antes de diseñar, casilla 40; o dar libertad al estudiante para que gestionase su propio ritmo de trabajo, casilla 41. Lo contrario ocurre en aspectos como organizar actividades extraescolares para los alumnos, casillas 52 y 53 o aportar bibliografía en las mismas aulas para ser consultada en el transcurso de las mismas, casillas 54 y 55. En ambos casos podemos distinguir una leve tendencia a ser más común en el XX que en el XXI. En el plano de la igualdad entre ambas etapas estudiadas se sitúan los aspectos relacionados con el planteamiento del trabajo a realizar antes de comenzar cada proyecto o el seguimiento continuado del trabajo como método común en la dinámica de las clases. En ambos periodos se parecían por igual.

Todos estos datos, aun no siendo especialmente relevantes para el resultado del estudio, sí son importantes para comprender la mecánica didáctica que imperó durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se basa esta investigación, sin embargo, no creemos necesario aportar ejemplos sobre estas cuestiones, habida cuenta de que todas ellas se pueden consultar con facilidad en el anexo VI.

Caso aparte merece el dato sobre los medios de que, unos y otros dispusieron en su etapa de instrucción, categorías 56 y 57. Los números arrojan una clara evidencia que pone de manifiesto que en el siglo XX se disponía de menos medios para adquirir los conocimientos que en el XXI. Esta tendencia se agudiza claramente cuando se discute públicamente, como podemos observar en las casillas 113 y 114 de la parte baja de la tabla: el grupo del XXI opinó que contaron con muchos más medios que sus homólogos del XX. Es muy probable que esto se deba, en parte a la evolución tecnológica entre ambos ciclos, y en parte a la mejora del nivel académico de la especialidad. No obstante, debemos recordar que en los ochenta se disponía de menos medios para estudiar que actualmente.

Ejemplos:

C2/medios disponibles NO:

- Ahora tienes Internet y es todo muy diferente, pero en aquel entonces...
- Entonces, la escuela no tenía prácticas, ni formativas, ni puñetas, ni de créditos, ni nada...
- Pues es posible sí, que viéramos algún libro que trajeran. Claro, todo era tan escaso y tan...
- Para hacer maquetas, poquísimo, por ejemplo. Y es algo que luego, en la práctica profesional, yo por...

C2/medios disponibles SI:

- Había recursos, para ir haciendo cosas.
- Exacto, lo estrenamos, súper limpio y todo impoluto, con los equipos nuevos, y toda la pesca.
- Medios, teníamos ordenadores que estaban... [...] Sí, ordenadores del aula, que estaban bastante bien, para su momento. [...] Sí, en ese sentido, estaba bastante bien, estaba bastante todo equipado, impresoras....

Pasemos por fin a definir las opiniones de la muestra en referencia a las valoraciones que hacen sobre la calidad y utilidad de los contenidos que recibieron en sus respectivas carreras. Comenzaremos por poner de manifiesto la clara ausencia de conceptos que expresa el grupo de egresados del siglo XXI respecto a los del XX. Tanto en la parte alta, casilla 33, como en la parte baja de la tabla, casilla 108, los números hablan por sí mismos y vienen a demostrar que los conceptos transmitidos por los docentes de los ochenta eran más claros y coherentes que los impartidos en la primera década del XXI.

Ejemplos:

C1/ausencia de concepto:

- la carencia fundamental que yo he tenido en la escuela, (...) es el hecho, eso, de que todo era muy difuso, y que creo que sigue haciendo falta un dogma claro.
- Era como... te decía que estaba mal y no sabías porqué.
- pero () caóticas, es decir, los alumnos estábamos muchas horas delante del ordenador, trabajando, pero, realmente, yo siempre tuve la sensación de que íbamos perdidos, no teníamos un seguimiento por parte de...

Cuando se pregunta a los encuestados si aprendieron la profesión durante sus estudios, casillas 59 y 60 de la parte alta y 116 y 117 de parte baja de la tabla, las divergencias son aun más claras que en el dato anterior: mientras los entrevistados del siglo XX emiten seis opiniones contrarias al aprendizaje de la actividad profesional, los del XXI lo hacen nada menos que en treinta y cuatro ocasiones. Por el contrario, los del XX transmiten veintisiete juicios favorables frente a los siete del XXI; y lo propio ocurre, aunque en menor medida en la discusión grupal. Por todo ello podemos entender que el paso por la etapa estudiantil fue mucho más provechosa y efectiva para prender a ser profesionales del diseño gráfico para los alumnos de los años ochenta que para los de principios del siglo XXI.

Ejemplos:

C3/aprender una profesión NO:

- O sea, lo que me han enseñado (), hoy como trabajo yo, no tiene nada que ver con lo que me enseñaron...
- Pero, claro, no tiene nada que ver con lo que nos enseñaron a nosotros. Que era más teórica en cuanto...
- La escuela vivía en una especie de burbuja ajena totalmente al mundo profesional.

C3/aprender una profesión SI:

- Yo creo que formaron, aportaron y enriquecieron lo suficiente para poder, para seguir () intentando...
- En aquella época () realmente pensabas que te estaban preparando para una profesión.
- que me marcó, que la escuela es un acelerador de tu carrera profesional, que a lo mejor no habiendo...

Si observamos las carencias en la instrucción percibidas por ambas muestras, categorías 62 y 119, vemos que todos percibieron la existencia de ellas, sin embargo, esa percepción se reconoce mucho más evidente en el grupo del XXI que en el del XX. Esto empeora cuando se discute en público, en una proporción de seis a uno. Por ello podemos afirmar que, aun teniéndolas, el alumnado del siglo XX tuvo muchas menos carencias en su formación que el del siglo XXI.

Ejemplos:

C3/carencias:

- yo me acuerdo de PSA, delante de un Mac diciendo: "María, vine un moment, tu saps aço com vá?...

- Había carencias en muchas cosas, pero, o sea, si esa era una de ellas. Pero yo creo que...
- Claro, porque hacer un arte final, como lo que es un arte final profesional, pues no se hacía.
- Y había gente más aventajada que incluso algunos profesores, porque tal. Por ejemplo, yo sabía muchísimo más sobre...
- Claro, trato con el cliente, cero. Eso también importante... Nada.

Ambos colectivos expresaron la necesidad de realizar cambios en los contenidos de las asignaturas, y concretamente en la de proyectos, casillas 61 y 118. Alteraciones que están relacionadas también con las carencias expuestas en el párrafo anterior. Ahora bien, esta opinión es más evidente entre el grupo del siglo XXI que en el otro colectivo. Lo cual nos hace pensar que este último consideró más coherente su currículum que el primero.

Por último, haremos notar el dato relativo a la valoración general en un sentido positivo o negativo que ambos colectivos expresaron en las encuestas, casillas 63 y 64 de la parte alta, y 120 de la baja. En ese aspecto, los resultados evidencian que el grupo de entrevistados pertenecientes al siglo XXI valoraron los contenidos recibidos de forma negativa, en una proporción de veintiuno a uno, y lo mismo ocurrió cuando surgió el tema en las reuniones grupales. Por el contrario, los pareceres positivos son más frecuentes entre la muestra del XX que entre la del XXI. Por tanto, es patente que los egresados de los años ochenta valoran mucho mejor la calidad de sus estudios que los pertenecientes a la primera década de este siglo.

Ejemplos:

C3/valoraciones de contenidos negativas:

- No había un seguimiento por parte de los profesores... Sí, trabajabas de manera intuitiva.

– el profesor tampoco sabía lo que estaba dando, estaba aprendiendo junto con nosotros. Y entonces...

– Madre mía... Esos eran los profesionales.... [risas con sarcasmo]

C3/valoraciones de contenidos positivas:

– Pero quiero decir que ellos me aportaron lo suficiente como para poder seguir. Tanto PSE, como PJ, como RC, como VS, ¿no? Yo creo que todos aportaron su cosita,

– Yo creo que aprendí el gusto por la profesión, () el gusto por la profesión. [...] Te da la posibilidad de entender lo que viene después, de apreciarlo, de manejarlo mínimamente. Yo creo que si ese era el objetivo de la escuela, lo cumplió.

– Me acuerdo que fue todo, de que todo era importante, ¿no? Y de que todo me ha valido.

RESULTADO

A la vista de los datos comentados, podemos determinar lo siguiente:

– Que las clases impartidas por los docentes del siglo XX eran más prácticas que las transmitidas por los del XXI.

– En general, ambos grupos están de acuerdo en que las clases tenían normalmente una parte teórica y una práctica.

– La metodología empleada por el profesorado del siglo XX era más práctica que teórica, al contrario que la empleada por los del XXI.

– En la etapa del XXI se alentaba con mayor empeño a los alumnos a participar en concursos públicos de diseño gráfico.

– En ambos periodos estudiados se trabajaba sobre proyectos reales como parte de la formación del alumnado, pero se aprecia mayor porcentaje en la segunda etapa estudiada que en la primera.

- En la etapa del siglo XXI no solía recompensarse el trabajo real realizado por el alumnado para el exterior o por encargo.
- En el siglo XXI se trabajaba más en grupo que en el XX;
- En el periodo del XXI se presentaban y discutían los trabajos en grupo, se investigaba y se daba mayor libertad de actuación a los alumnos como parte de la metodología de clase, y esto se producía en mayor medida que en la etapa del siglo XX.
- La mayoría de los encuestados están de acuerdo en que en el siglo XX se disponía de menos medios para adquirir los conocimientos que en el XXI.
- Los conceptos transmitidos por los docentes de los ochenta eran más claros y coherentes que los impartidos en la primera década del XXI.
- El paso por la etapa estudiantil fue mucho más provechosa y efectiva para aprender a ser profesionales del diseño gráfico para los alumnos de los años ochenta que para los de principios del siglo XXI.
- El alumnado del siglo XX tuvo muchas menos carencias en su formación que el del siglo XXI.
- Los egresados de los años ochenta valoran mucho mejor la calidad de sus estudios que los pertenecientes a la primera década de este siglo.

Al contener tantos ítems, resulta difícil apreciar de forma visual los datos expuestos anteriormente en este capítulo. Sin embargo, llamaremos la atención sobre los conceptos más evidentes de los estudiados: las carencias apreciadas por la muestra, el hecho de no haber aprendido una profesión y las valoraciones negativas en ambos espectros del gráfico.

GRÁFICO 6 VARIABLE C Nivel de recordatorio de la docencia recibida .



VARIABLE D – Nivel de recordatorio de los comienzos de la etapa profesional.

El paso de la situación de estudiante de una carrera a la actividad profesional de aquello que se estudió, es siempre complicado, lleno de incógnitas y a veces incluso traumático. En unas carreras de carácter profesionalizante, como son las de diseño, este traspaso supone, en general, la prueba definitiva de la eficiencia de los estudios realizados, es por así decirlo, *el sello de calidad* final de la acción docente llevada a cabo con el alumno. Averiguar de qué forma nuestra muestra atravesó ese umbral, nos ayudará a entender el grado de eficacia de los contenidos que recibieron durante su paso por las aulas.

Ya han ido apareciendo en el transcurso de este análisis algunos aspectos que tienen que ver con este fenómeno. Hemos podido reconocer la cantidad de alumnado que acabó siendo profesional del diseño gráfico después de la carrera, y algunos de los motivos por los que lo fueron o no lo fueron. Ahora nos interesa profundizar en el asunto de forma sistemática para entender la percepción de la muestra sobre los obstáculos que enfrentaron en este delicado momento de su experiencia vital; saber si fue un acceso fácil o difícil, si enfrentaron problemas y cómo los resolvieron; si la instrucción recibida sirvió para resolverlos y en qué medida.

TABLA 7.– VARIABLE D – NIVEL DE RECORDATORIO DE LOS COMIENZOS DE LA ETAPA PROFESIONAL.

Nº	CATEGORÍA	INDIVIDUALES XX	INDIVIDUALES XXI	Totales
65	D1/acceso a la profesión durante la carrera	4	6	10
66	D1/acceso a la profesión fácil	11	6	17
67	D1/acceso a la profesión por amigos	2	3	5
68	D1/acceso a la profesión por recomendación del profesorado	3	0	3

69	D1/diferencias NO significativas	5	0	5
70	D1/diferencias significativas	6	3	9
71	D2/problemas descripción	14	14	28
72	D2/problemas NO	5	4	9
	Totales	50	36	86
	CATEGORÍA	FOCUS GRUP A	FOCUS GRUP B	Totales
122	D2/problemas descripción	4	1	5
	Totales	4	1	5

DISCUSIÓN

El primer aspecto surgido de las aportaciones de los entrevistados es el que tiene que ver con el acceso al ejercicio de la profesión antes de haber finalizado los estudios, categoría 65. Este dato resulta interesante porque determina de forma indirecta el talento personal que el alumnado demuestra durante la etapa estudiantil; su predisposición ante el aprendizaje o la influencia de sus motivaciones, conocimientos y habilidades previas al comienzo de sus estudios. En este sentido, apreciamos que buena parte de la muestra accedió en su momento al ejercicio profesional del diseño gráfico antes incluso de acabar la carrera, si bien se percibe una cierta ventaja del alumnado del siglo XXI frente al del XX.

De esta situación podemos inferir la importancia que las motivaciones, con las que el alumnado llega a realizar estos estudios, pueden ser definitorias para el éxito final del binomio formación-profesión. Si tenemos en cuenta que todos los encuestados son profesionales con varios años de trayectoria, conocer que buena parte de ellos y ellas comenzaron a ejercer profesionalmente antes de acabar de estudiar, resulta bastante significativo.

Ejemplos:

DI/acceso a la profesión durante la carrera:

- Yo, en tercero... en segundo ya estaba trabajando, mi primer trabajo fue en una serigrafía...
- De hecho, empecé a trabajar de diseño gráfico antes de acabar la carrera.
- por la mañana me iba a clase y por la tarde me iba al periódico.
- Claro, el contacto salió por ahí, de la colaboración con la escuela, y luego, pues, hablando con ellos y tal, nos cogieron a un par de nosotros para..., para trabajar, sí.

La casilla 66 recoge criterios de la muestra en relación a la facilidad que tuvieron para acceder a la vida profesional. Así, apreciamos que existió una cierta ventaja de los egresados del siglo XX frente a los del XXI. Este fenómeno puede tener una cierta justificación en la masificación del mercado que se viene experimentando en los últimos años, y/o en otros motivos que aparecerán más adelante como el intrusismo laboral o el progreso tecnológico de esta etapa de estudio frente a la anterior. Pero lo que sin duda viene a aportar este dato es que, en general, nuestros encuestados tuvieron un acceso poco traumático al ámbito profesional, diecisiete opiniones al respecto entre ambos colectivos, la más alta de esta parte de la encuesta si excluimos la descripción de problemas.

Ejemplos:

DI/acceso a la profesión fácil:

- Yo recuerdo que mi primer trabajo fue a través de un anuncio que vi en el periódico, que una agencia...

– Después, pues bueno, pues tuve la suerte de que en Denia se formó una empresa importante de comunicación...

– recuerdo pues (...) que enseguida empecé a trabajar en la, en una agencia de publicidad, no me acuerdo cuál...

Pocos datos se han recogido en referencia al medio por el que se comenzó a trabajar en el mercado, casillas 67 y 68. Unas veces por indicación de amigos que ya estaban en el mercado, otras veces por casualidades y en otras ocasiones por la indicación del propio profesorado. En esta línea podemos apreciar que, de estos últimos, los casos en que se produjo esa indicación, fruto de la preocupación del docente por el futuro de sus alumnos, en la etapa del siglo XX se produjo con más asiduidad que en la del XXI. Puede parecer a priori que se trata de un dato muy poco significativo, pero si tenemos en cuenta que el número de componentes de la muestra de la década de los ochenta es de seis individuos, que tres de ellos encontraran un trabajo gracias a las indicaciones de sus profesores supone que el cincuenta por ciento del total disfrutó de esta circunstancia. Si a esto le añadimos el hecho de que en el colectivo del siglo XXI no se produjo ni una sola vez, la diferencia resulta realmente significativa. Podemos encontrar una explicación de este fenómeno en la formación como profesionales, fruto de la experiencia que los docentes de la primera etapa tenían frente a los de la segunda, y en el hecho de que esa experiencia les hacía conocedores de las realidades del tejido empresarial en el ámbito del diseño gráfico de su época, y usar esos conocimientos en beneficio de sus alumnos.

Ejemplos:

D1/acceso a la profesión por recomendación del profesorado:

- Y después en dibujo artístico tenía a RC que es el que, por el que yo llegue a Karbest. Porque, buen...
- Yo llego desde las aulas... [...] Me habló, me dice: oye, que tengo, bueno, tengo... Me ha hablado un poco de Juan Araque, me ha hablado un poco de Karbest...
- ¿Laboralmente? [...] De ADS, estando en ADS, JM era el director creativo de ADS, (...) Ahí JM se monta su propio estudio, [...] y me voy con él al otro estudio.

Las categorías 69 y 70 son a priori antagónicas, cuando recogen las inferencias de la muestra cuando explica si encontraron diferencias significativas o no entre el ámbito estudiantil y el profesional. Aquí se produce un interesante fenómeno en el hecho de que entre la muestra del mismo periodo se recogen referencias en un sentido y también en el otro, cuando deberían ser al contrario, de forma que el reconocer diferencias fuera corroboración de no encontrarlas. La explicación viene una vez leído el contenido de las citas de cada categoría, mientras las diferencias no significativas se refieren a un nivel general, las que la muestra consideró significativas se entendió desde un espectro concreto, sobre ciertos aspectos emocionales experimentados en la llegada al entorno profesional. Veamos algunos ejemplos explicativos:

D1/diferencias NO significativas:

- No, porque realmente lo que había aprendido lo estaba poniendo en práctica.
- Entonces cuando me puse a trabajar no encontré () una diferencia,
- Nunca tuve baches, iba siempre en paralelo. [...] Yo nunca tuve una fase de cambiar de la escuela a...

D1/diferencias significativas:

- Bueno, hay una parte, más la parte comercial es la más dura porque claro...

- Mucha más preocupación, o sea, preocupación...
- Estrés, estrés de cagarla. Porque antes en la escuela... [...] Y la responsabilidad económica, o sea, yo...

Finalmente comentaremos los resultados de las casillas 71, 72 y 122, que describen problemas asociados al paso de unas vivencias a otras. Lo más destacable es que en ambos colectivos se describen situaciones en uno y otro sentido por igual, y las citas que las describen aparecen reflejadas en los apartados vistos anteriormente, por lo que no consideramos necesario repetirlos aquí.

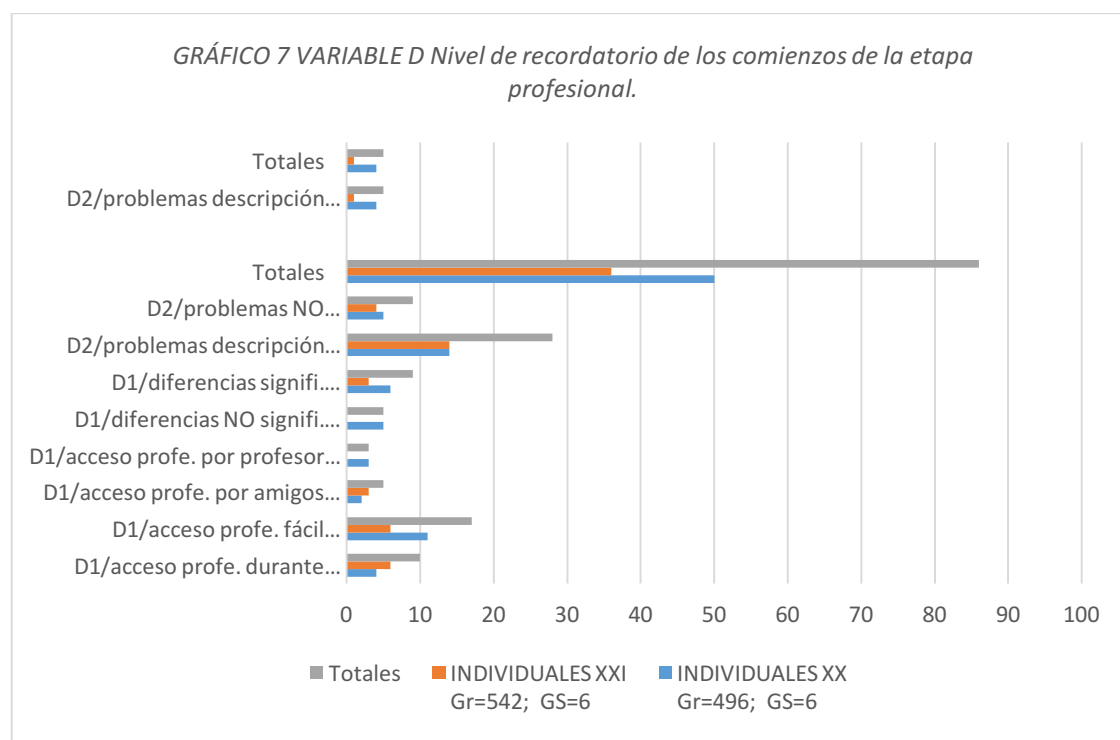
RESULTADO

De todo lo visto en este capítulo podemos destacar lo siguiente:

- Buena parte de la muestra accedió en su momento al ejercicio profesional del diseño gráfico antes de acabar la carrera.
- Las motivaciones con las que el alumnado llega a realizar estos estudios pueden ser definitorias para el éxito final del binomio formación-profesión.
- Los egresados del siglo XX tuvieron un acceso más fácil al ámbito profesional que los del siglo XXI.
- Gran parte del colectivo del siglo XX accedió al entorno profesional gracias a las indicaciones de sus docentes, algo que no ocurrió en el del XXI, y esto puede ser debido a la formación como profesionales que los docentes de la primera etapa tenían frente a los de la segunda.
- Desde el punto de vista emocional, encontramos que los entrevistados del primer periodo enfrentaron menos diferencias significativas entre estudios y profesión que los de la segunda

etapa; en cambio, en sentido general, sobre cuestiones de contenidos o habilidades, ninguno de los dos colectivos apreció disparidades importantes.

En el siguiente gráfico queremos llamar la atención en la ausencia de opiniones en el apartado de diferencias no significativas del colectivo del siglo XXI, pero sobre todo la misma situación en cuanto al acceso a la profesión gracias a la indicación del equipo docente. En el resto de ítems no se precian diferencias significativas entre ambos colectivos.



VARIABLE E – Valoración general de la calidad de los estudios cursados.

La variable E se ocupa de averiguar las valoraciones generales que la muestra hace sobre algunos aspectos globales relacionados con la calidad de los estudios realizados. Aspectos que tienen que ver con la actuación de los docentes de proyectos en general, con la del resto de enseñantes implicados en la carrera y asignaturas del currículum, y finalmente con la valoración que dan al título que obtuvieron en sus estudios.

TABLA 8.- VARIABLE E – VALORACIÓN GENERAL DE LA CALIDAD DE LOS ESTUDIOS CURSADOS.

Nº	CATEGORÍA	INDIVIDUALES XX	INDIVIDUALES XXI	Totales
73	E2/Utilidad de la carrera NO	0	5	5
74	E2/Utilidad de la carrera SI	5	8	13
75	E3/profesión frente título	6	7	13
76	E3/uso/valoración título NO	11	9	20
77	E3/uso/valoración título SI	5	7	12
78	E3/uso título situaciones	4	5	9
	Totales	31	41	72
	CATEGORÍA	FOCUS GRUP A	FOCUS GRUP B	Totales
123	E1/actitud profesor lejana	0	3	3
124	E2/Utilidad de la carrera NO	0	2	2
125	E2/Utilidad de la carrera SI	0	1	1
126	E3/profesión frente título	1	3	4
127	E3/uso título situaciones	1	11	12
128	E3/uso/valoración título NO	5	2	7
129	E3/uso/valoración título SI	0	12	12
	Totales	7	34	41

DISCUSIÓN

Algunos datos recogidos en esta tabla no son lo suficientemente significativos para el resultado del estudio como para comentarlos, aunque sí se ha decidido presentarlos porque ayudan a tener una visión general de los asuntos que se tratan. Por tanto, nos centraremos principalmente en aquellos que sí lo son.

Empezaremos por la dicotomía entre utilidad de la carrera si y no, casillas, 73 y 74. Una vez más proponemos dos categorías contrarias entre sí, y podemos observar cómo una corrobora la otra: mientras el colectivo del siglo XX no hace ningún comentario negativo sobre la utilidad de la carrera, el grupo del siglo XXI genera cinco citas al respecto. Por otro lado, ambos grupos de entrevistados emiten opiniones positivas en una medida bastante semejante. De ello podemos concluir que los egresados del siglo XX tienen una mayor consideración por el esfuerzo realizado al completar cinco cursos de carrera que los del siglo XXI, que sólo estudiaron tres o cuatro cursos (en el periodo de implantación de los estudios superiores fueron tres cursos, una vez introducidos los grados pasaron a ser cuatro). Si bien ambos colectivos pueden comentar aspectos positivos sobre la utilidad de sus estudios.

Ejemplos:

E2/Utilidad de la carrera NO:

- Es formación real, formación de la profesión, de verdad. Y lo que pasaba en la escuela, es que no te enseñaban a ser diseñador,
- pero si analizas que yo me tiré cuatro años de mi vida en la escuela... Si me pongo a analizar todo ese tiempo, cuán provechoso ha sido en sentido profesional, es deprimente. Muy poca utilidad.

E2/Utilidad de la carrera SI:

- Sí, me ha dado una profesión. [...] Sí. Hasta hoy en día ha sido enriquecedor. [...] Vivo de aquello, de los estudios.
- Sí, seguro. Sí, incluso más de lo que me esperaba. Ya te digo, a mí, es que la carrera me motivaba.

Otras categorías antagónicas son las de las casillas 76 y 77 de la parte alta de la tabla y las 128 y 129 de la parte baja. En las entrevistas individuales apreciamos que, sin muchas

diferencias, el colectivo del siglo XX valora peor su titulación y la ha usado en menor medida que el perteneciente al siglo XXI. Pero cuando se discute en público, la tendencia empeora, si tenemos en cuenta que el grupo del siglo XXI usó muchas más veces su titulación que el del XX, lo que significa que la tienen también en mayor consideración. Esta cuestión tiene bastante lógica si reflexionamos sobre el nivel académico de los estudios que cursaron el primer grupo respecto a los segundos. En los años ochenta la titulación que se obtenía después de cinco años de carrera era simplemente de graduado en Artes Aplicadas, una carrera de nivel académico básico equiparable a una formación profesional. En contraste, el nivel de la carrera a principios del siglo XXI era de estudios superiores de diseño y posteriormente de grado en diseño –de ahí los tres o cuatro años antes mencionados–. Por tanto, es lógico suponer que los egresados del XX no dieran utilidad a su expediente académico y se preocuparan más, en cualquier circunstancia, por demostrar sus dotes profesionales que por exhibir su titulación. Algo que no se da con tanta contundencia entre el colectivo del XXI, que ya empieza a ser consciente de la importancia de su nivel académico.

Obsérvese, no obstante, que ambas muestras están de acuerdo casi por igual, en que es más importante para defenderse en el mercado la profesionalidad que se demuestra que la ostentación de un título determinado, casillas 75 de la parte alta y 126 de parte baja de la tabla. Pero es evidente que con el transcurso del tiempo y la evolución de los estudios de diseño se ha producido una mejora en la percepción que los egresados tienen sobre la utilidad de su titulación.

Cuando se les pide a los encuestados que describan situaciones en las que hayan utilizado su título, casillas 78 y 127 respectivamente, vemos que en muchas más ocasiones lo han hecho el grupo del siglo XXI que el del XX. Todo ello sólo viene a confirmar las deducciones anteriores. Veamos algunos ejemplos:

E3/uso/valoración título NO:

– Yo no lo he utilizado para nada. [...] Nadie, a mí nadie me ha pedido eso. Ni nadie me ha pagado más por ese título ni nada.

– ¿Al título? Basura, basura. Al título, basura. Ya te digo que no lo he enseñado nunca.

E3/uso/valoración título SI:

– A mí, para entrar, cuando entré, cuando me hicieron el contrato de Pepe Gimeno, o sea, yo pasé del contrato de prácticas a contrato indefinido. Yo, por tener el título, tenía un mejor contrato.

– Me preguntaron, me preguntó la administradora: tú tienes tu formación, es diplomatura; me tienes que traer el título. Porque el contrato se corresponde a esa diplomatura.

– Yo, la defendiendo como un arma competitiva. No te va a salvar, pero te va a ayudar en el negocio...

E3/profesión frente título:

– Pero para acceder a un trabajo, cambiar de trabajo, ir a un mejor trabajo, tu forma, tu actitud, tu saber hacer las cosas ya supera cualquier título.

– Por eso, bueno, ¿para que sirve lo que estoy estudiando? Pues para trabajar. Se me va a juzgar por lo que haga y no por el título que tenga,

E3/uso título situaciones:

– Es que, a ver, lo utilicé en su día, para pedir una beca.

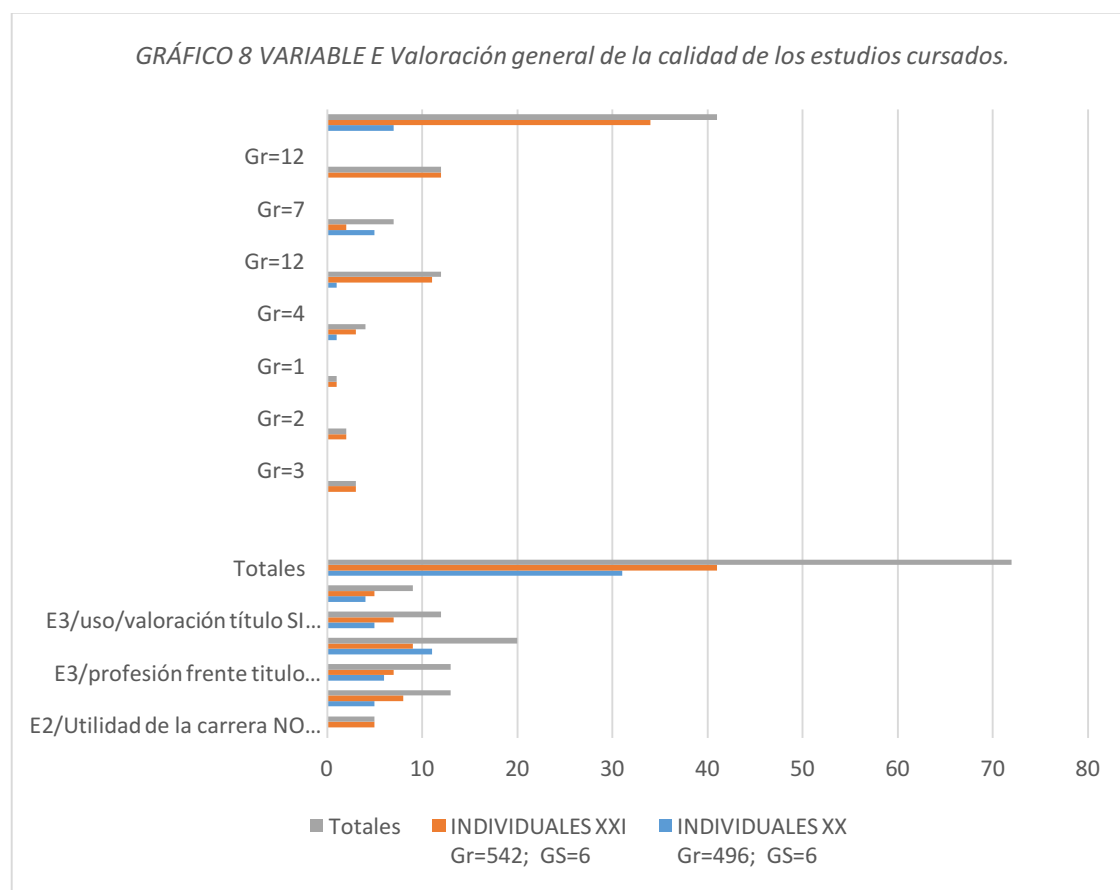
– Lo he utilizado para hacer cursos del INEM ahora últimamente, porque como lo convalidaron con formación profesional, (...) Y después lo he utilizado para entrar en esta escuela, en la escuela para sacar el grado...

RESULTADO

De lo expuesto en esta variable podemos concluir lo siguiente:

- Los egresados del siglo XX consideran más útil su carrera para formarse como profesionales que los del siglo XXI.
- Aun con lo anterior, el colectivo de siglo XX valora la utilidad de su titulación por debajo de lo que lo hace el del XXI.
- Ambos grupos afirman que es más importante para mantenerse en el mercado demostrar tu capacidad profesional que el hecho de poseer una titulación determinada.

Los datos aquí comentados podemos observarlos visualmente en el siguiente gráfico. En él sólo destacaremos el uso y valoración del título del grupo del XXI que aparece en color naranja frente a la ausencia del color azul. Y también las diferencias existentes entre ambos grupos cuando se trata de valorar negativamente la utilidad de la carrera cursada.



VARIABLE F – Nivel de percepción del reconocimiento profesional.

Como ya se explicó en los estadios iniciales de esta tesis, la actividad profesional de diseño gráfico sufre de forma endémica un déficit de reconocimiento por parte de la sociedad en general que genera serios problemas a la hora de defender la labor creativa y comercial de los profesionales que se dedican a ella. La mayor parte de la sociedad no es consciente, después de cien años de existencia de lo que supone para la sociedad actual y para el desarrollo de ella la tarea de estos profesionales, la influencia que ejerce en la comunicación entre las personas, en el desarrollo del comercio y de la industria, en la educación, en la cultura o en cualquier otra área del desarrollo humano.

En esta investigación necesitábamos averiguar hasta qué punto los profesionales de esta especialidad eran conscientes de las dificultades que envuelven el ámbito de su actividad profesional, y para ello les propusimos que valoraran el reconocimiento social e institucional de su profesión. Todo ello en aras de encontrar posibles soluciones o mejoras a la situación actual.

TABLA 9.– VARIABLE F – NIVEL DE PERCEPCIÓN DEL RECONOCIMIENTO PROFESIONAL.

Nº	CATEGORÍA	INDIVIDUALES XX	INDIVIDUALES XXI	Totales
79	F1/desconocimiento social	5	15	20
80	F1/desprecio e irrelevancia general	8	14	22
81	F1/diseñador artista	6	1	7
82	F1/diseñador profesional	4	3	7
83	F1/motivos de intrusismo	6	8	14
84	F1/necesidad de reconocimiento	5	7	12
85	F1/reconocimiento soluciones	10	9	19

	Totales	73	81	154
	CATEGORÍA	FOCUS GRUP A	FOCUS GRUP B	Totales
130	F1/desconocimiento social	0	3	3
131	F1/desprecio e irrelevancia general	19	24	43
132	F1/diseñador artista	8	0	8
133	F1/diseñador profesional	8	1	9
134	F1/motivos de intrusismo	14	2	16
135	F1/necesidad de reconocimiento	4	9	13
136	F1/reconocimiento soluciones	10	4	14
	Totales	63	43	106

DISCUSIÓN

En principio, y a la vista de los datos que arroja esta tabla, podemos afirmar que existe una mayor preocupación, o percepción del problema que supone el desconocimiento social del diseño gráfico entre los entrevistados del este siglo que entre los del pasado, categorías 79 de la parte alta y 130 de la parte baja de la tabla. Este dato resulta preocupante, dado que sería lógico pensar que el propio transcurso del tiempo debería haber mejorado el conocimiento de la sociedad en general sobre esta actividad. Sin embargo, aquí se demuestra que no ha sido así, que el problema persiste, o incluso se podría decir que empeora.

Ejemplos:

F1/desconocimiento social:

– Yo creo que ni siquiera hoy en día, (...) cómo es posible que ni siquiera hoy por hoy exista un epígrafe específico en hacienda para poder trabajar de forma legal y no tener que aparecer como ceramista, artista, (...) o como decorador de no sé.

– Y a la gente le decías. ¿Y tú qué eres? Y desconocía, o sea, desconocía la profesión, desconocía el título.

– Lo que yo veo el problema: que la gente dice: ¿qué has estudiado? Diseño gráfico.

¿Y eso qué es?

Otro aspecto relacionado con el anterior es el del desprecio que el desconocimiento provoca en la sociedad, lo cual nos lleva a la irrelevancia y se completa así el círculo vicioso. Hablamos de las categorías 80 y 131 respectivamente. La percepción del problema se mostró generalizado entre las dos muestras, si bien vuelve a ser más patente entre los egresados del siglo XXI que entre los anteriores. Aquí podríamos reflexionar sobre algunos aspectos que podrían explicar esta tendencia: tengamos en cuenta que los profesionales que estudiaron en los años ochenta, llevan muchos más años como profesionales que los de este siglo. Por tanto, es probable que, por un lado, estén más habituados a sufrir esta irrelevancia de su actividad; y por otro lado, al tener mayor edad que los del grupo del XXI, vean el futuro de su profesión desde una perspectiva más madura y menos acuciante, y por ello no lo comentan con tanta asiduidad. De cualquier forma, lo que queda patente es que el problema existe y que toda la muestra ha sentido en un momento u otro ese desprecio generalizado por su profesión.

Ejemplos:

F1/desprecio e irrelevancia general:

– El otro día, en los medios salía que el logo de alimentos de España gratis lo ha hecho (...) diseñador de moda, en un concurso cerrado, es decir, el ministerio del que depende, (...) convoca a 16 empresas y una de las empresas que convoca es una empresa de diseño de moda.

– De hecho, ahora tú te metes en las webs de empleo, y para encontrar donde te tienes que meter tú, tu título o tus estudios, es una locura, o sea. No existe, ni existían.

– Es que no es un módulo. Porque a mí lo que me fastidia es eso, es que es una diplomatura. [...] (...) y ahora eso la diplomatura, es equivalente al grado.

Las categorías 81 y 82 de la parte alta de la tabla y 132, 133 de la parte baja, tratan el binomio puesto de relieve principalmente por la muestra del XX, entre diseñador artista y diseñador profesional. Es un tema que surge desde varios participantes que perciben por separado, y también en común, una sensación en sus relaciones con sus pares, entre los propios diseñadores y en la apreciación de la sociedad, que tienden a considerar al diseñador gráfico como un artista, o más bien atribuirle el “halo” de artista como algo visionario y poco solvente; olvidando o ignorando de alguna forma, la seriedad metódica y técnica de su trabajo, de toda la planificación, investigación y preocupación por la finalidad comercial y el beneficio de quien hace el encargo más que del propio. Como decimos, esta percepción se repite con mayor frecuencia entre los entrevistados de la década de los ochenta, probablemente por la consciencia que da la perspectiva histórica en su ámbito de actuación.

Ejemplos:

F1/diseñador artista:

- Ahora todo el mundo somos artistas. Y hacemos cosas “guays”...
- Es decir, más la gente yo creo que va como más de artista, ¿no? (...) yo creo que van más en la parte más esa artística que como diseñador
- Hay una falta de contacto con la empresa,

F1/diseñador profesional:

- No como el profesional que realiza un buen trabajo para transmitir y el usuario que lo tenga muy claro muy bien explicado las cosas,
- (...) a nivel profesional nunca nos hemos, nunca hemos destacado por hacer cosas espectaculares, sino por hacer cosas apropiadas, cosas eficaces, cosas que funcionen,

cosas que duran y cosas que, bueno pues, que tienen un retorno a nivel económico con nuestros clientes.

– pero de todas maneras consideramos que alguien, antes de abordar un trabajo, se tiene que documentar, tiene que aprender, tiene que saber para quién trabaja, tiene que saber quién es su competencia, tiene que saber cuál es el precio. No sé. Tiene que saber muchas cosas que yo, viendo muchos trabajos, me doy cuenta que no se han tenido en cuenta en absoluto.

Uno de los problemas derivados de las circunstancias que hemos estudiado en esta sección es el de favorecer el intrusismo laboral, casillas 83 y 134 respectivamente, que en esta especialidad es un problema que toda la muestra, en mayor o menor medida, detectó. La irrelevancia institucional, pero sobre todo académica, unida a la facilidad que el desarrollo tecnológico ha experimentado en el ámbito digital, hace que hoy en día cualquier usuario de ordenador mínimamente preparado se atreva, y pueda, realizar trabajos de diseño gráfico de forma inapropiada, pero a un precio irrisorio, cuando no gratis. Esto no hace más que hundir la profesión todavía más en sus problemas endémicos, y que los diseñadores realmente preparados y formados tengan cada vez más difícil su subsistencia en el mercado. Todo ello sin mencionar la merma evidente en la calidad de los productos de diseño gráfico que acaban siendo publicados sin control alguno, depreciando así el prestigio cultural que esta profesión proporcionó a la sociedad en épocas pasadas. Los motivos de intrusismo detectados por la muestra son variados, veamos algunos de ellos:

Ejemplos:

F1/motivos de intrusismo:

– en paralelo tenemos todo lo que favorecen las nuevas tecnologías, como democratización de los recursos donde cualquiera con su teléfono móvil hace fotos, (...) Todos

hacemos de todo y más en estos lenguajes gráficos y visuales que forman parte de nuestro también tema cotidiano. (...) Esa es la dificultad que creo que tiene esta actividad.

– Con lo cual, con esa falta de profesionalidad y después con la crisis que nos ha abocado al “low-cost”, pues al final resulta que lo que no quiera pagar, o sea, lo que no me quiera pagar a mí un cliente se lo paga a otro.

– Pero lo que pasa es que lo del intrusismo, es que cualquiera que tiene un ordenador es diseñador gráfico.

Ambos colectivos entrevistados están de acuerdo en que hace falta un mayor reconocimiento de la profesión en general, categorías 84 de las entrevistas individuales y 135 de los grupos focales, para intentar romper aquel círculo vicioso que ya hemos explicado en el que se encuentra inmersa la profesión del diseño gráfico.

Ejemplos:

F1/necesidad de reconocimiento:

– en líneas generales, sí que es verdad que no es una profesión reconocida, (...) Pero, por otro lado, a nivel de demanda y de mercado y de actividad profesional, tiene que haber ese reconocimiento.

– Si no hay una cultura de proyecto por parte de los clientes, de las empresas, que lo tengan claro. Que yo cuando voy a contratar, o me va a operar alguien, necesito que sea un médico colegiado, no que mi vecino que entiende de bisturíes me va a cortar el tal, ¿no? Pues lo mismo en este caso.

– Sería muy valioso, claro, sería... Sí, sí, y que nos tuvieran más reconocidos, por supuesto que sí.

Finalmente, cuando se preguntó a ambos colectivos cuáles serían, según ellos, las soluciones que aportarían, ambos dieron ideas semejantes entre sí, aunque se apreció una tendencia mayor en el equipo del siglo XX que en el del XXI, sobre todo cuando se discutió en grupo. Podemos apreciarlo en las categorías 85 y 136. Seguramente esta diferencia se deba también a la propia experiencia profesional más dilatada en el primero que en el segundo. Las salidas propuestas pasan por diferentes ámbitos, pero destacan aquellos que tienen que ver con la mejora de la calidad de los estudios como elemento catalizador para prestigiar la actividad profesional derivada de ellos. La colegiación profesional es otra conclusión a la que se llegó, como medio para luchar contra el intrusismo que sufre el mercado. También se propuso hacer hincapié en la necesidad de centrar los esfuerzos de los profesionales en la calidad conceptual de sus creaciones, como medio para mostrar a la sociedad la diferencia entre el buen diseño y el diseño mediocre, y todo ello con la necesaria comunicación que promoció el reconocimiento social, institucional, político y académico de la profesión de diseño gráfico.

Ejemplos:

F1/reconocimiento soluciones:

- Pero, para prestigiar unos estudios, tienen que pasar dos cosas, o sea, que merezcan respeto los estudios, o sea, que los docentes y que la gente que entra a estudiar los respeten, entienda que va a ser su profesión de futuro, y después que el sector profesional que deriva de esta carrera respete la profesión.
- toda esa dinámica va, digo, va ligada al reconocimiento de la titulación y que exista un organismo o un órgano profesional, que defienda verdaderamente el reconocimiento y la defensa de esta profesión,

- realmente, deberíamos, no sé cómo, pero deberíamos conseguir () hacer entender a la sociedad, qué es todo eso que hacemos aparte de diseñar una web, y porqué es útil todo eso que hacemos, y ahí es donde pinchamos.
- Yo creo que es muy importante, que se trabaje, y que los profesionales que salgan de ahí, sean profesionales realmente preparados, que de alguna manera se intente, pues eso, no puedes ejercer si no tienes el número de colegiado o un número de profesional.

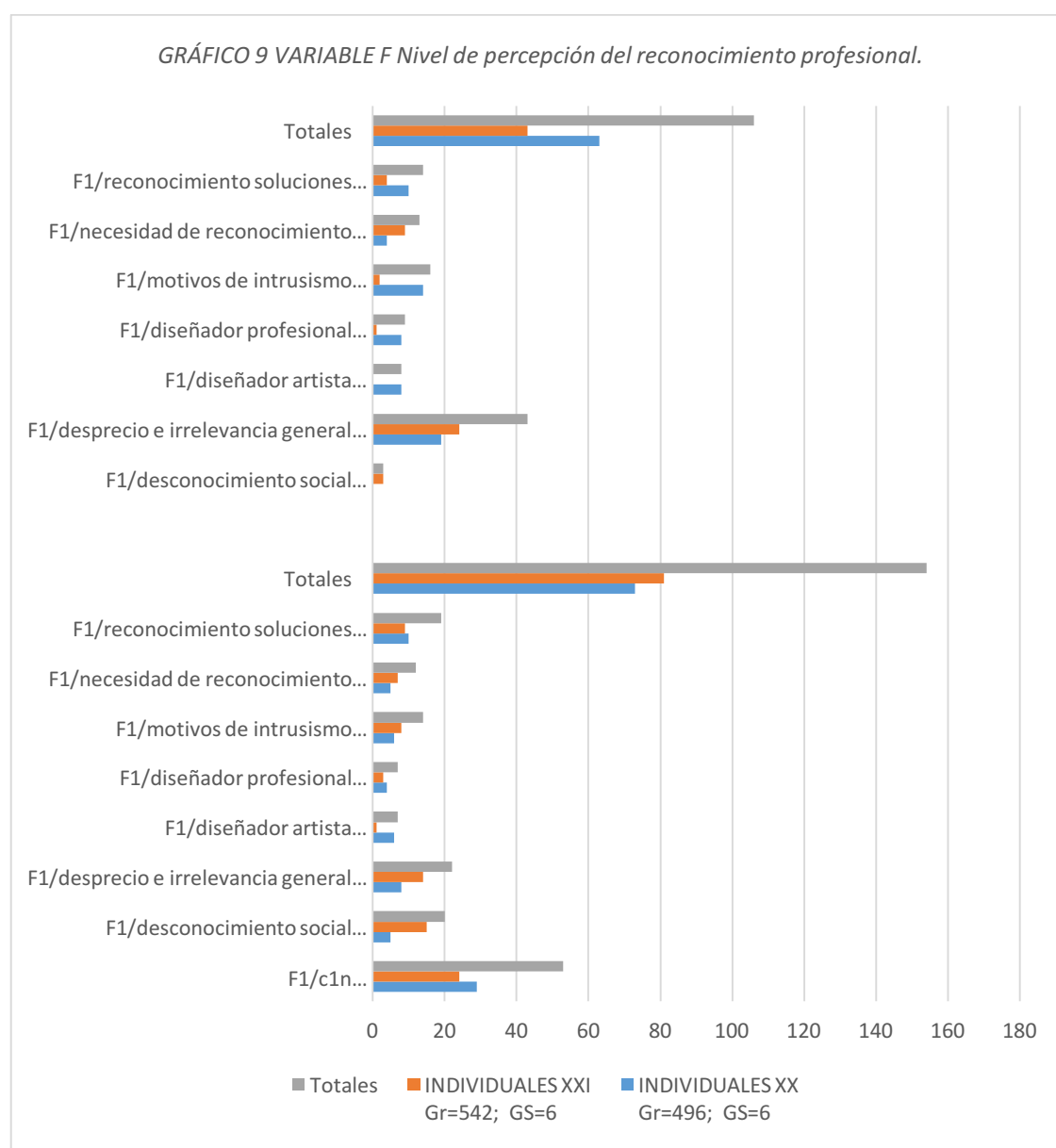
RESULTADO

De lo investigado en este apartado podemos inferir las siguientes conclusiones:

- Existe una mayor preocupación por el problema que supone el desconocimiento social del diseño gráfico entre los entrevistados del este siglo que entre los del pasado, cuando debería ser al contrario.
- La muestra en su conjunto, reconoce que existe un problema de desprecio e irrelevancia de la profesión por parte de la sociedad en general.
- La muestra del XX, destaca una dicotomía conceptual entre diseñador artista y diseñador profesional entre los propios diseñadores y la sociedad, que atribuye a esta actividad una aureola artística, entendiéndola como algo inconsistente o poco solvente, ignorando la seriedad metódica y técnica de su trabajo.
- El intrusismo profesional se reconoce como un problema acuciante por toda la muestra, aunque en mayor medida por el colectivo del siglo XX.
- Ambos grupos de entrevistados perciben una clara necesidad de reconocimiento social de la profesión para acabar con los problemas endémicos que la aquejan.

– Las soluciones que se aportan desde los dos equipos pasan por mejorar la calidad de los estudios, promover la creación de un órgano profesional y evidenciar la calidad de sus creaciones frente a la sociedad.

El siguiente gráfico proporciona una visión descriptiva de las conclusiones expuestas. Destacan los motivos de intrusismo y el binomio diseñador artista y profesional en la parte alta y baja del gráfico, y el desconocimiento social en la parte baja del mismo.



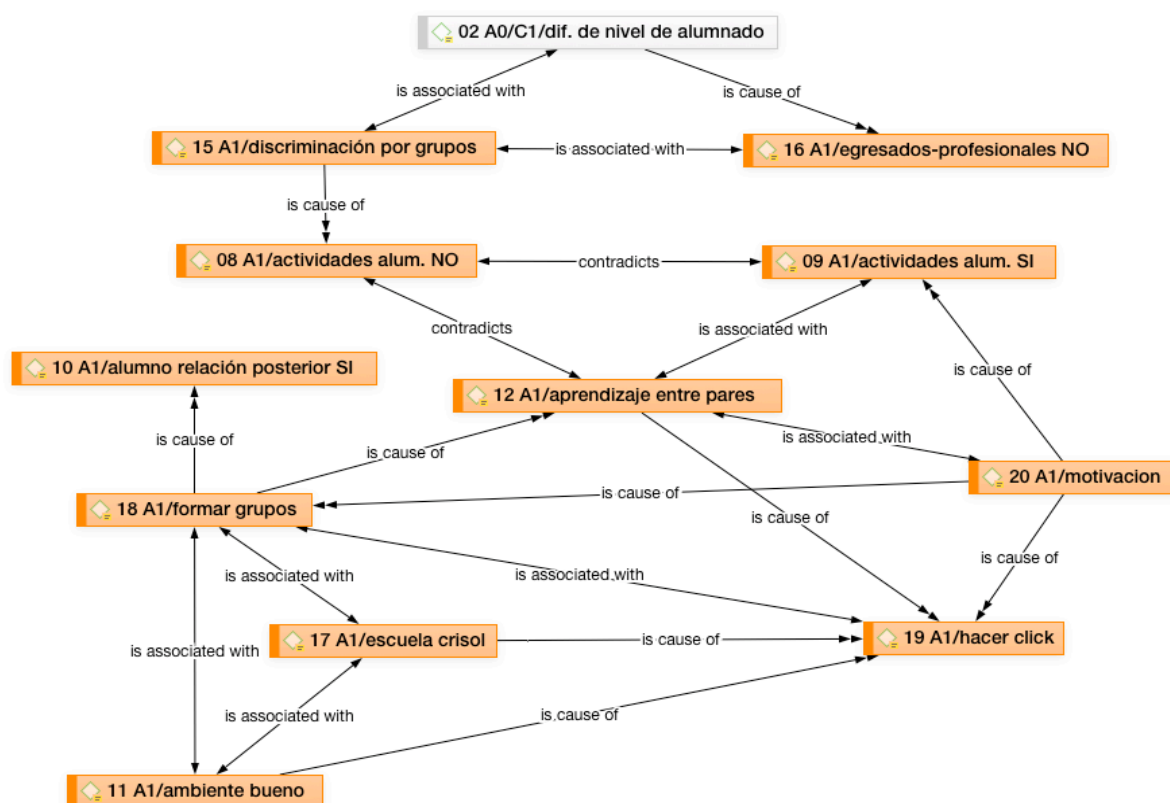
3.11.3 – Estudio de correlaciones entre categorías.

Para conocer los orígenes y las consecuencias de los fenómenos categorizados en esta investigación expuestos anteriormente, debemos estudiar la relación que mantienen entre sí las categorías más destacadas en el mapa resultante de este análisis: cuáles son consecuencia de otras, cuáles de ellas están relacionadas entre sí, cuáles son contrarias o cuáles forman parte de otra.

Para ello observaremos en primer lugar los vínculos que mantienen las categorías correspondientes a las variables del estudio resultantes de las entrevistas individuales realizadas en el trabajo de campo. Posteriormente, estableceremos los nexos que persisten entre las categorías correspondientes a los grupos de trabajo, y que permiten formular conclusiones sobre otros aspectos que complementan las ofrecidas por las variables descritas.

Correlaciones entre categorías resultantes de las entrevistas individuales.

MAPA 3—. CORRELACIÓN ENTRE CATEGORÍAS EN BASE A LA VARIABLE A

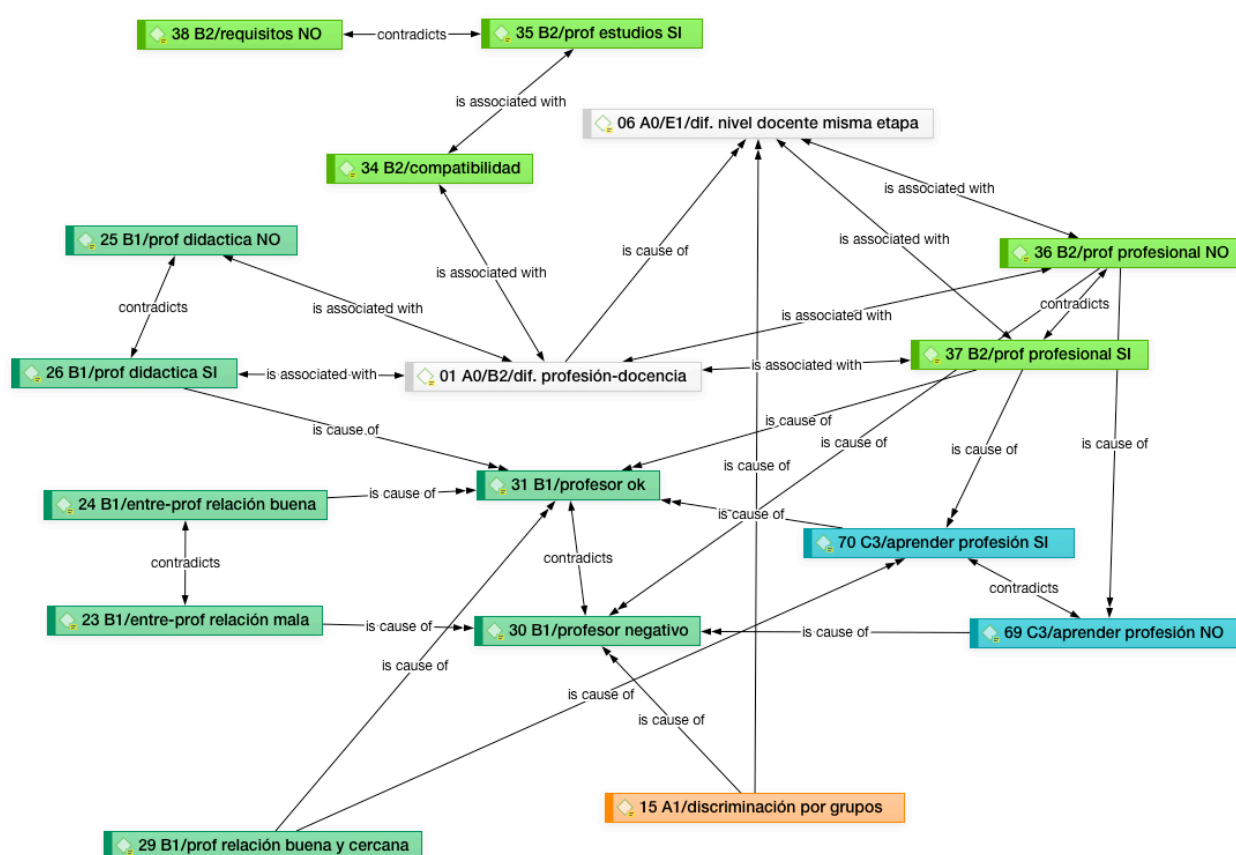


A la vista de los vínculos expuestos en este mapa, podemos observar en primer lugar que las diferencias de nivel del alumnado puestas de manifiesto por la muestra provocan que se produzca discriminaciones por grupos en las etapas iniciales de la carrera. Esta segregación es, a su vez, una de las causas de que algunos egresados no acaben ejerciendo profesionalmente una vez acabada la carrera. Al propio tiempo, esta distinción por grupos, causa la ausencia de actividades extraescolares emanadas de la iniciativa del propio alumnado, lo cual es contradictorio con el aprendizaje entre pares –tan importante en un correcto aprovechamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje–. Un aprendizaje que se asocia directamente con las motivaciones para seguir los estudios, causadas estas por la generación de actividades autónomas del estudiantado.

Podemos destacar también, que la formación de grupos amistosos provocados por las motivaciones comunes, originan un ambiente de trabajo bueno en las aulas y, además, promueven la relación posterior de los egresados, tan útil y necesaria en el ejercicio de la profesión de diseño gráfico.

Por último, estas relaciones convierten a la propia escuela en una especie de crisol en donde se funden inquietudes, intereses comunes, conocimientos y colaboraciones entre los integrantes de la comunidad de aprendizaje. Todos estos aspectos relacionados con las motivaciones, la experiencia entre pares, la formación de grupos, el buen ambiente y contar con un espacio educativo que aune todos estos carices, facilita sin duda en el alumnado ese sentimiento de estar en el lugar apropiado para entender y aprender una profesión que hemos denominado con la expresión “*hacer click*”.

MAPA 4-. CORRELACIÓN ENTRE CATEGORÍAS EN BASE A LA VARIABLE B



Para analizar este mapa, deberemos considerar diversos puntos de partida: por una parte, podemos ver que categorías antagónicas como el conocimiento del alumnado de los antecedentes de sus profesores está asociado con el reconocimiento de la compatibilidad de profesión-docencia de estos últimos y que a su vez está asociado también con las inferencias apreciadas por la muestra referidas al percibimiento de diferencias en la calidad de la enseñanza entre los profesores de proyectos que eran profesionales-docentes y los que solamente eran docentes.

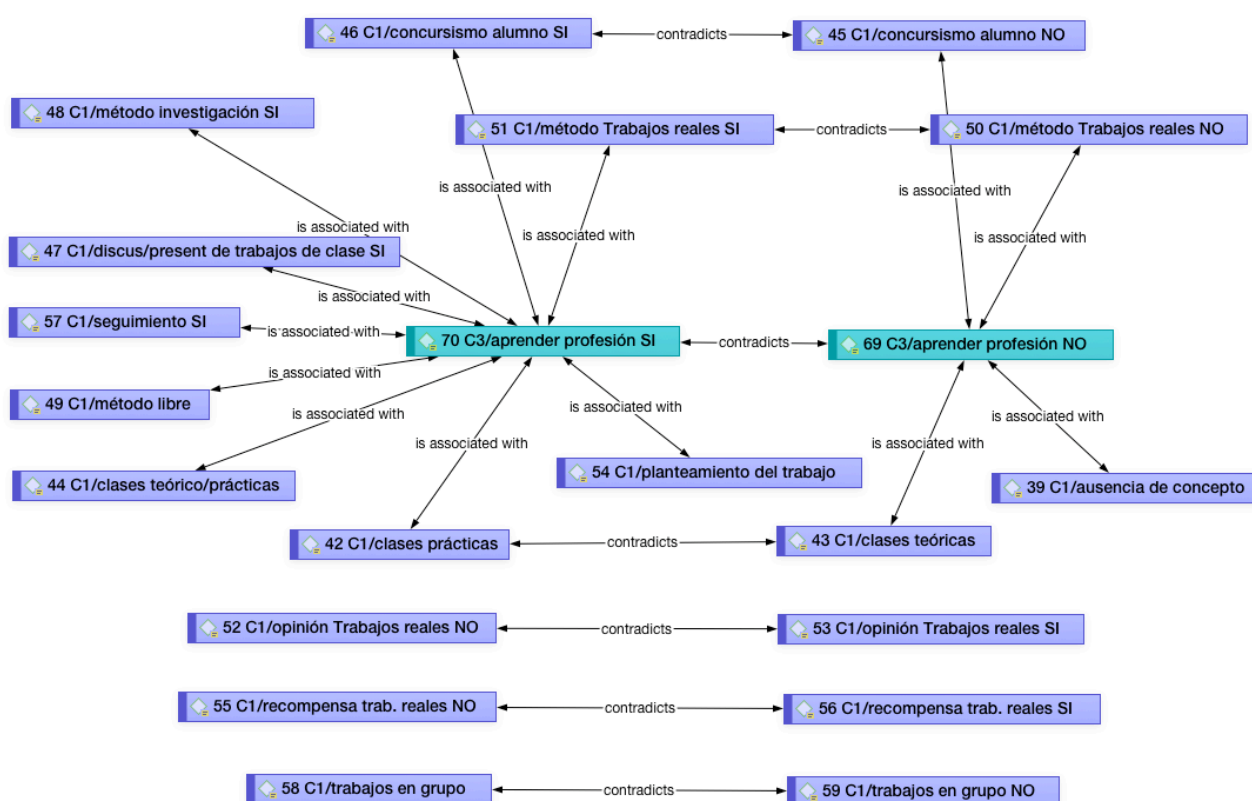
Por la parte izquierda del mapa veremos que estas dicotomías definen la correcta y la mala didáctica del profesor. Lo cual nos obliga a inferir cuáles son las categorías que definen a unos y a otros según las opiniones emitidas por la muestra en su conjunto.

En la primera descripción, la correspondiente al docente negativo, percibimos que las causas que lo delimitan son las malas relaciones entre los propios enseñantes que trascienden

al alumnado, el desconocimiento de la profesión que pretende enseñar al no ejercer en la misma, y la discriminación por grupos provocada por la mala praxis docente, todo ello unido a una mala didáctica. Cuando se pregunta a la muestra si aprendieron una profesión, y la contestación es adversa, todos ellos relacionan esa situación con la descripción negativa de su profesorado.

Observemos ahora las categorías que definen al buen docente, reconocida en el mapa como “profesor ok”: la correcta didáctica es una consecuencia directa que lo describe, pero también son factores destacables la buena relación que mantiene con sus compañeros y compañeras de trabajo y que el alumnado es capaz de percibir, el conocimiento profundo de la profesión de diseño gráfico fruto de la experiencia empírica y el mantenimiento de relaciones buenas y cercanas con el alumnado. Todo ello, provoca que los estudiantes consigan finalmente aprender la profesión que les llevó a cursar esos estudios.

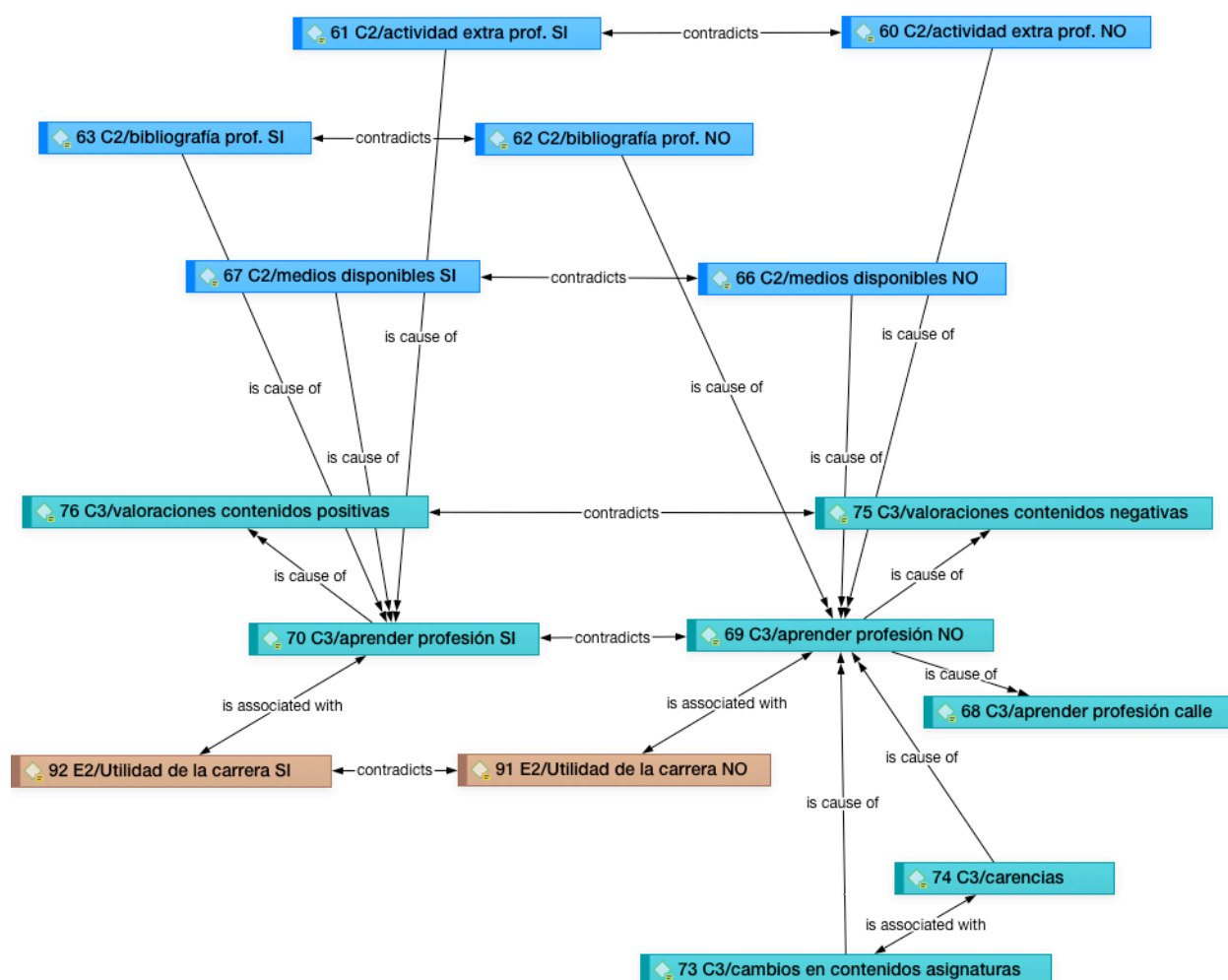
MAPA 5-. CORRELACIÓN ENTRE CATEGORÍAS EN BASE A LA VARIABLE C – PARTE 1



La variable C, por su importancia para esta investigación, se presenta en dos partes: C1 y C2; analizaremos la primera de ellas en relación al aprovechamiento de los estudios realizados desde una perspectiva profesionalizante. Partimos en este gráfico de dos categorías antagónicas: aprender una profesión sí o no. A través de las percepciones extraídas de los datos obtenidos, podemos observar cuáles son las circunstancias en la docencia que la muestra considera apropiadas para aprender a comportarse como profesionales. Según la opinión de los encuestados, animar al alumnado a participar en concursos de diseño gráfico desde los propios contenidos de la materia es una práctica que ayuda a realizar proyectos de carácter profesional; pero además tienen en consideración aspectos como proponer trabajos en base a proyectos reales, promover la investigación desde diferentes perspectivas sobre el asunto propuesto antes de comenzar a tomar decisiones de diseño, presentar y discutir los trabajos en clase una vez acabados, llevar a cabo un seguimiento continuo de los ejercicios formulados, permitir libertad de decisión al alumno sobre su trabajo, aplicar clases teórico-prácticas, plantear la docencia en base a la praxis o proporcionar al alumnado un buen planteamiento del proyecto a realizar.

Por lógica, las características contrarias en muchos casos a los de aspectos de la docencia destacados anteriormente, se definieron por la muestra como no válidas para el aprendizaje profesional. De todas ellas tan solo destacaremos, por su importancia, la aplicación de metodologías expresamente teóricas y la ausencia de conceptos profesionalizantes en los planteamientos de los proyectos a realizar en la materia.

MAPA 6-. CORRELACIÓN ENTRE CATEGORÍAS EN BASE A LA VARIABLE C – PARTE 2



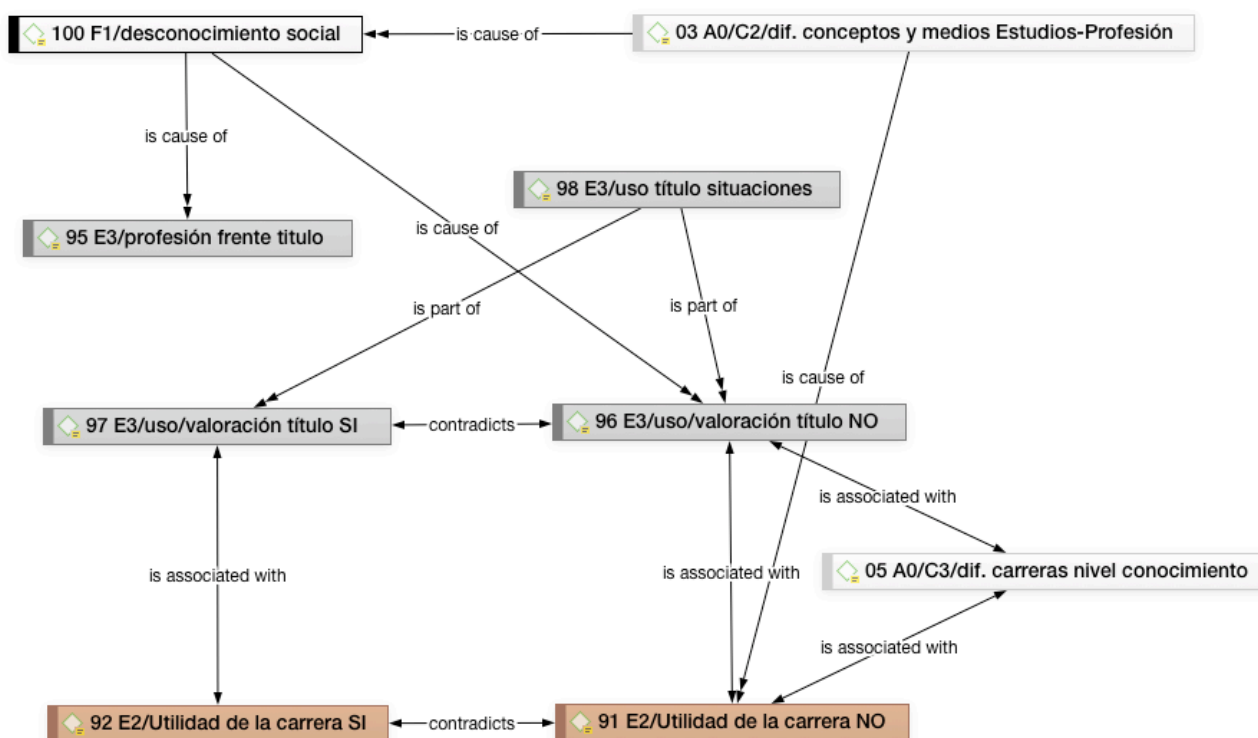
En la segunda parte de estudio de esta variable, partimos también de las mismas categorías contrarias, como hicimos en la primera parte. No obstante, vamos a observar correlaciones que entroncan con otras dimensiones de la misma variable, e incluso con otras variables.

Fijémonos en la importancia que proponer unos contenidos didácticos, que el estudiante considere positivos, tiene para el aprovechamiento de la docencia. Pero a su vez, podemos observar que la muestra considera importantes factores como la organización de actividades extraescolares desde la iniciativa del docente, la aportación de bibliografía apropiada y la disposición de medios convenientes, se muestran indispensables para este aprendizaje. Y

todo ello ofrece como consecuencia que el estudiantado considere de gran utilidad sus estudios una vez acabados los mismos.

Por el contrario, apreciamos, como ya ocurría en la primera parte, que las categorías antagónicas a estas, provocan la sensación de no haber aprendido una profesión durante la etapa estudiantil, y, en consecuencia, una valoración baja de la utilidad de la carrera. Pero debemos destacar algún resultado más puesto de manifiesto en este mapa: el hecho de no haber aprendido a comportarse como profesionales en las aulas, obliga a fiar este aprendizaje exclusivamente en la calle, con los problemas y sinsabores que ello conlleva y la lógica sensación de inutilidad y pérdida de tiempo que supone haber cursado estos estudios, y en consecuencia la expresión de las carencias detectadas y la reclamación de llevar a cabo cambios en los contenidos de las asignaturas que componen el currículum.

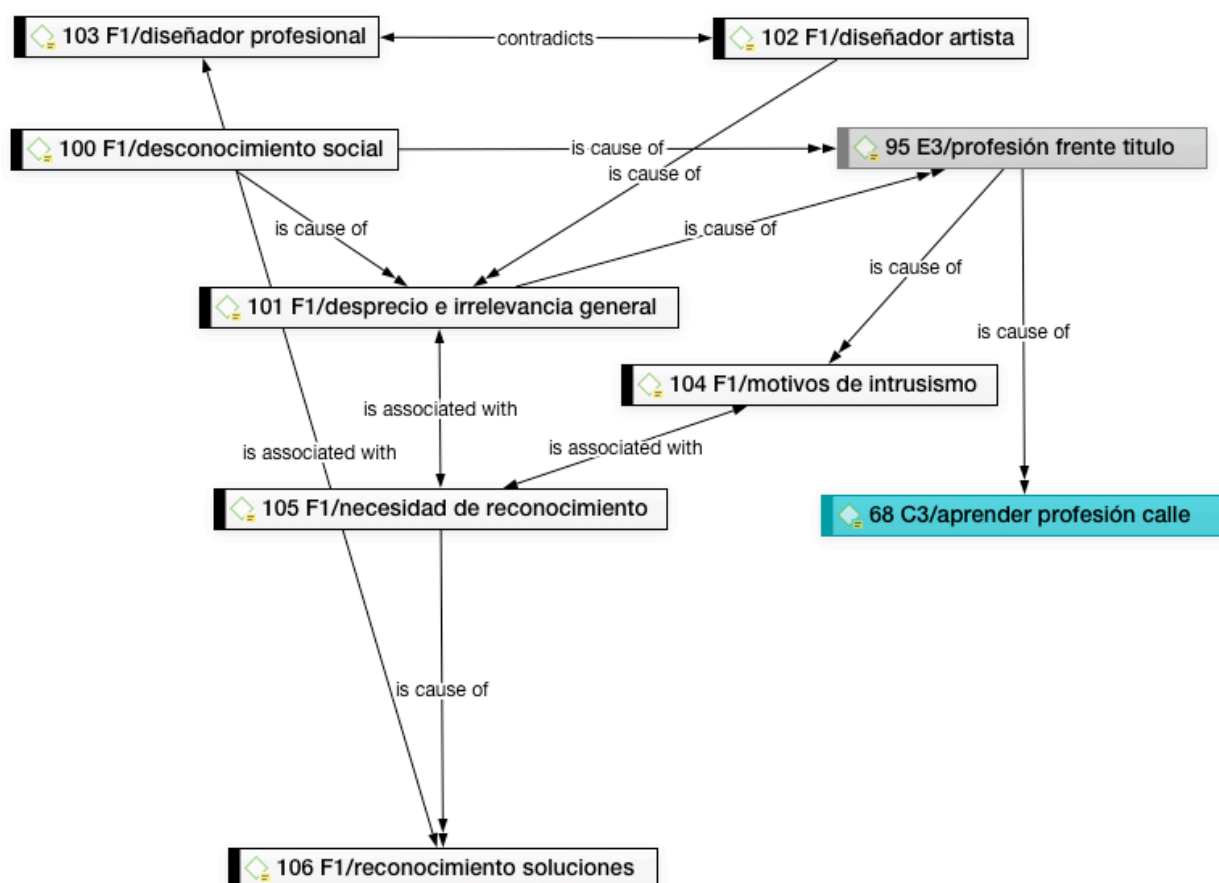
MAPA 7-. CORRELACIÓN ENTRE CATEGORÍAS EN BASE A LA VARIABLE E



En el análisis de este mapa partimos de las inferencias referidas a las diferencias de conceptos, tendencias o medios entre las aplicadas en la docencia y las que maneja el mercado profesional. Estas disparidades, son causantes del desconocimiento social que sufren estas especialidades y de la baja consideración de la utilidad de la carrera. A su vez, el desconocimiento social, obliga a que sea más importante la demostración de las habilidades profesionales que la ostentación de una titulación, para la consecución de cualquier meta profesional en el mercado, cuando deberían tener el mismo valor unas que otra, y ello deprecia todavía más el valor y el uso de ese título.

Sin embargo, se han registrado algunas apreciaciones por parte de la muestra, en las que se ponía de manifiesto algunas situaciones en las que se dio uso al título, lo que formaba parte de la valoración positiva del mismo y de la consideración válida de la carrera. No obstante, como hemos destacado en nuestros análisis anteriores (ver Tabla 8 Variable E en página 262 y Resultados en página 266), la valoración positiva del título se da principalmente entre la muestra de la segunda etapa estudiada –egresados de la primera década del siglo XXI–, y sin embargo la utilidad de la carrera es sensiblemente mejor valorada entre los componentes pertenecientes al colectivo que realizó sus estudios durante la década de los años ochenta del siglo XX.

MAPA 8-. CORRELACIÓN ENTRE CATEGORÍAS EN BASE A LA VARIABLE F



Si partimos de dos categorías dicotómicas como son las de diseñador profesional o diseñador artista, podremos hacer una aproximación a la problemática destacada por la muestra en esta investigación. En el primer caso nos referimos a las inferencias referidas al imaginario colectivo que reconoce al diseñador como profesional bien preparado, riguroso y de utilidad para la comunicación. En el segundo, a las referidas a la creencia generalizada que solo conceptualiza al diseñador por su faceta artística en detrimento de su utilidad y seriedad profesional.

Comenzaremos por comentar este último, que es uno de los factores causantes del menosprecio y la irrelevancia general que esta actividad sufre y que obliga a reclamar un mayor reconocimiento por parte de todos los estamentos sociales, y a su vez es causa de la necesidad de tener que demostrar la propia valía sólo en base a las habilidades naturales, en su

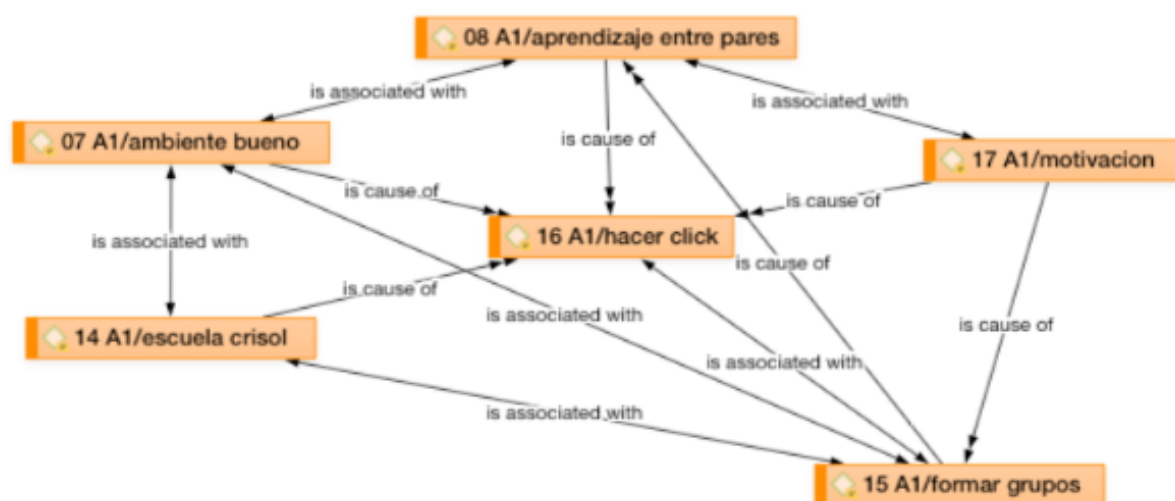
mayor parte adquiridas en el mismo mercado, y sin que los estudios cursados aporten ningún mérito a esta demostración. Todo ello conforma algunos de los problemas que aquejan esta profesión, como por ejemplo el intrusismo laboral.

Sin embargo, la propia naturaleza de la consideración de diseñador profesional, obliga a proponer soluciones válidas para superar todas estas inconveniencias. Propuestas para mejorar el reconocimiento de la profesión en todos los ámbitos. Por ejemplo, la necesidad de asociarse o colegiarse para recuperar el reconocimiento de la profesión.

Correlaciones entre categorías resultantes de los grupos focales.

La mayor parte de los gráficos que mostraremos aquí, vienen a corroborar de forma grupal aquello que se afirmó de manera individual. Sin embargo, es interesante observar cómo los planteamientos de los temas tratados parten de aspectos más específicos que en el caso de los mapas obtenidos en las entrevistas personales. De alguna manera podemos percibir que las discusiones públicas centran mejor los temas de interés y buscan razonamientos más concretos, si bien veremos que algunos de ellos derivan en un razonamiento idéntico al expuesto en el apartado anterior.

MAPA 9-. CORRELACIÓN ENTRE CATEGORÍAS EN BASE AL AMBIENTE ESTUDIANTIL – PARTE I



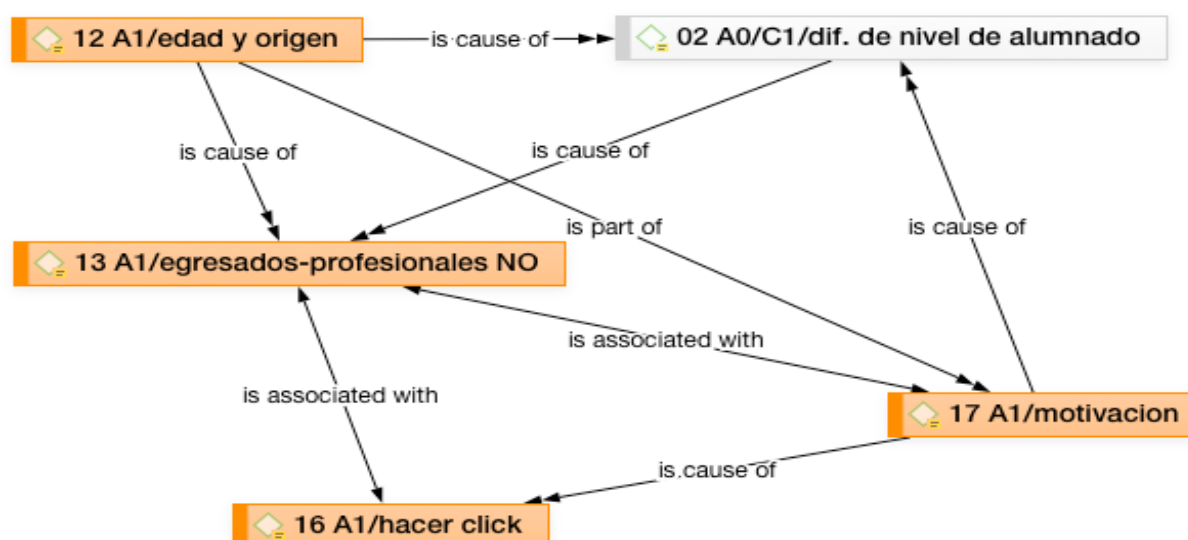
Como ocurría en el caso de la variable C, las correlaciones en base al ambiente estudiantil las hemos dividido en dos partes por la especificidad de los resultados que ofrecen cada una de ellas.

En la cuestión que trata este mapa podemos inferir cómo la conversación de los grupos focales versó principalmente en torno al descubrimiento de las singularidades de la profesión que se estudiaba, por parte de aquellos alumnos de nuevo ingreso que iniciaron sus estudios sin tener claras las características de los mismos, pero que en el transcurso de las primeras etapas pudieron caer en la cuenta de la realidad en la que estaban inmersos.

En este sentido las opiniones definieron al aprendizaje entre pares, el buen ambiente estudiantil, estudiar en un centro que los reunió en torno a un objetivo común la formación de grupos de amistad y las motivaciones de cada uno de ellos, fueron factores determinantes para dar ese paso al que hacíamos referencia.

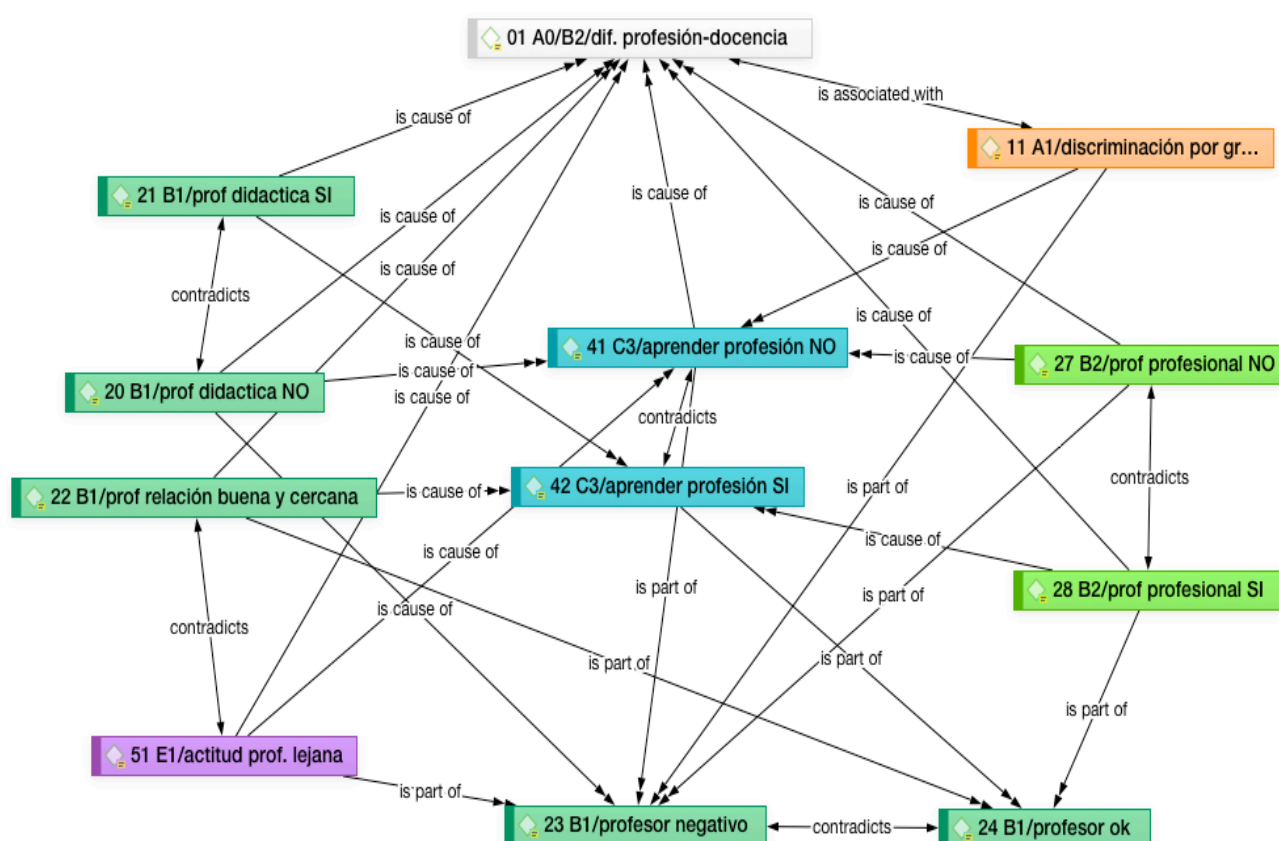
Todo ello, viene a corroborar las conclusiones que ya obtuvimos con los mapas de correlación entre categorías referentes a las entrevistas individuales, pero nos aporta una visión diferente y aclaratoria de aquello que habría que promover en los centros en aras de un mejor aprovechamiento de la etapa estudiantil.

MAPA 10-. CORRELACIÓN ENTRE CATEGORÍAS EN BASE AL AMBIENTE ESTUDIANTIL – PARTE 2



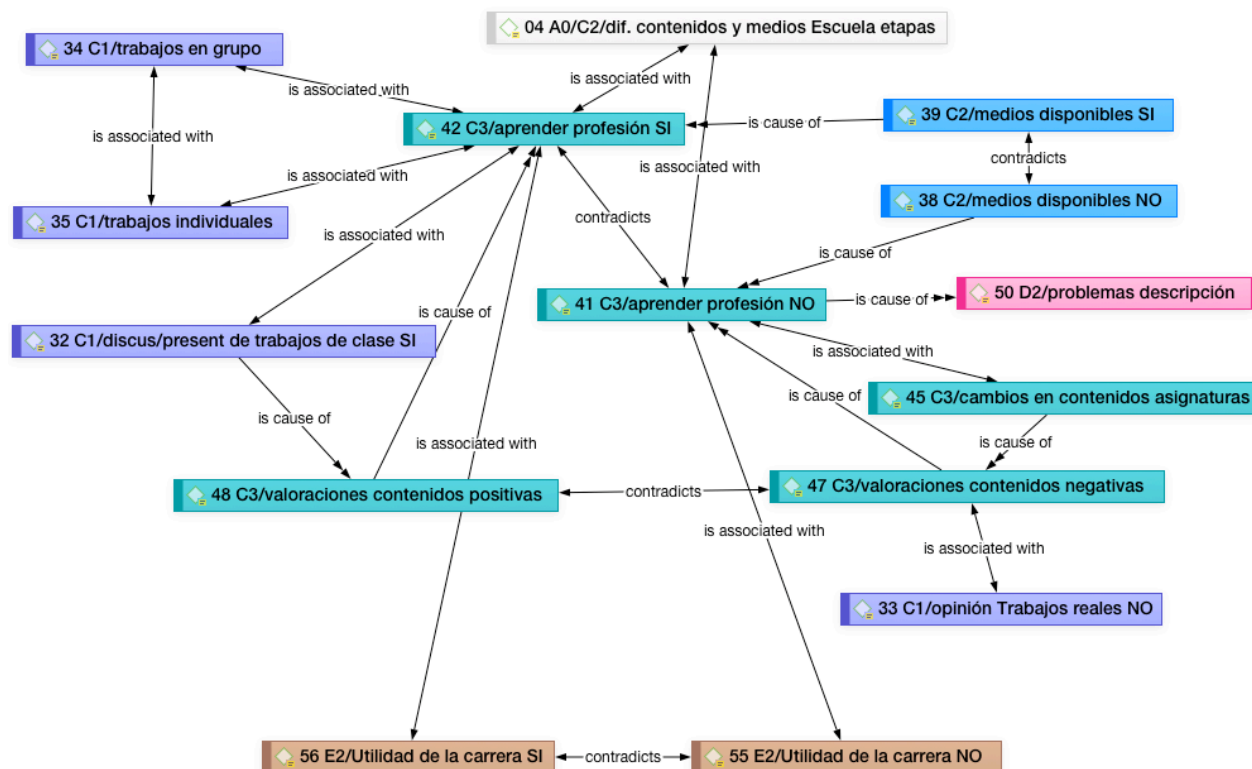
En este caso, observamos como la disparidad de edades y orígenes del alumnado de nuevo ingreso es causa de las diferencias de nivel entre los estudiantes, es parte de la falta de motivaciones, provoca que menos egresados acaben ejerciendo la profesión y dificulta el reconocimiento explícito de las características de la profesión en el transcurso de la carrera.

MAPA 11—. CORRELACIÓN ENTRE CATEGORÍAS EN BASE AL COMPORTAMIENTO DEL PROFESORAD



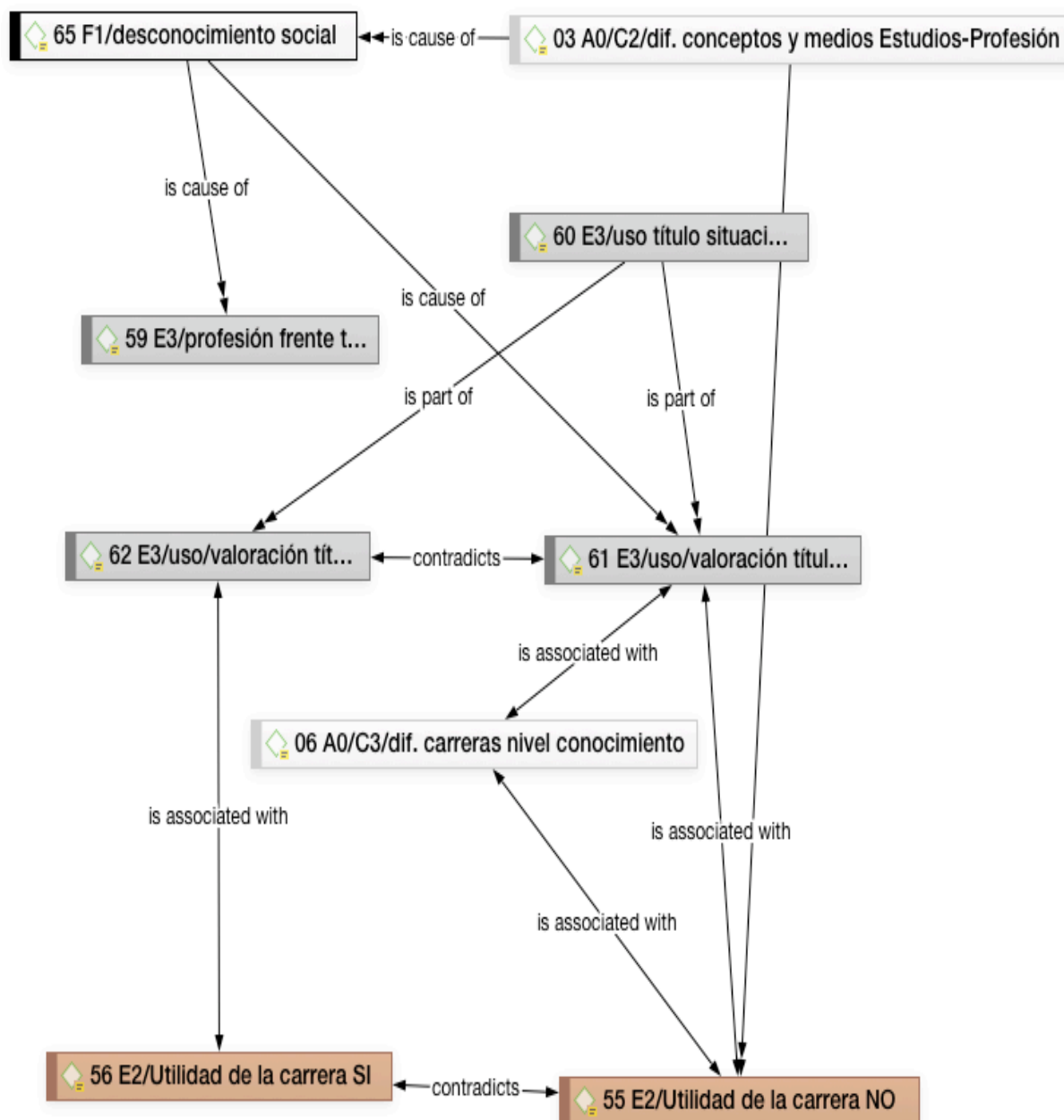
A la vista de este gráfico podemos percibir las claras coincidencias con los factores que, individualmente definen a un profesor en sentido positivo o negativo, y no vamos a insistir sobre lo ya demostrado. Sin embargo, aparece en este mapa una clara explicación de las circunstancias que provocan las inferencias referidas al percibimiento de diferencias en la calidad de la enseñanza entre los profesores de proyectos que eran profesionales/docentes y los que solamente eran docentes, y es esta una consecuencia importante, habida cuenta de las conclusiones que posteriormente expondremos en relación a esta circunstancia.

MAPA 12—. CORRELACIÓN ENTRE CATEGORÍAS EN BASE A LOS MEDIOS DISPONIBLES PARA EL ALUMNADO

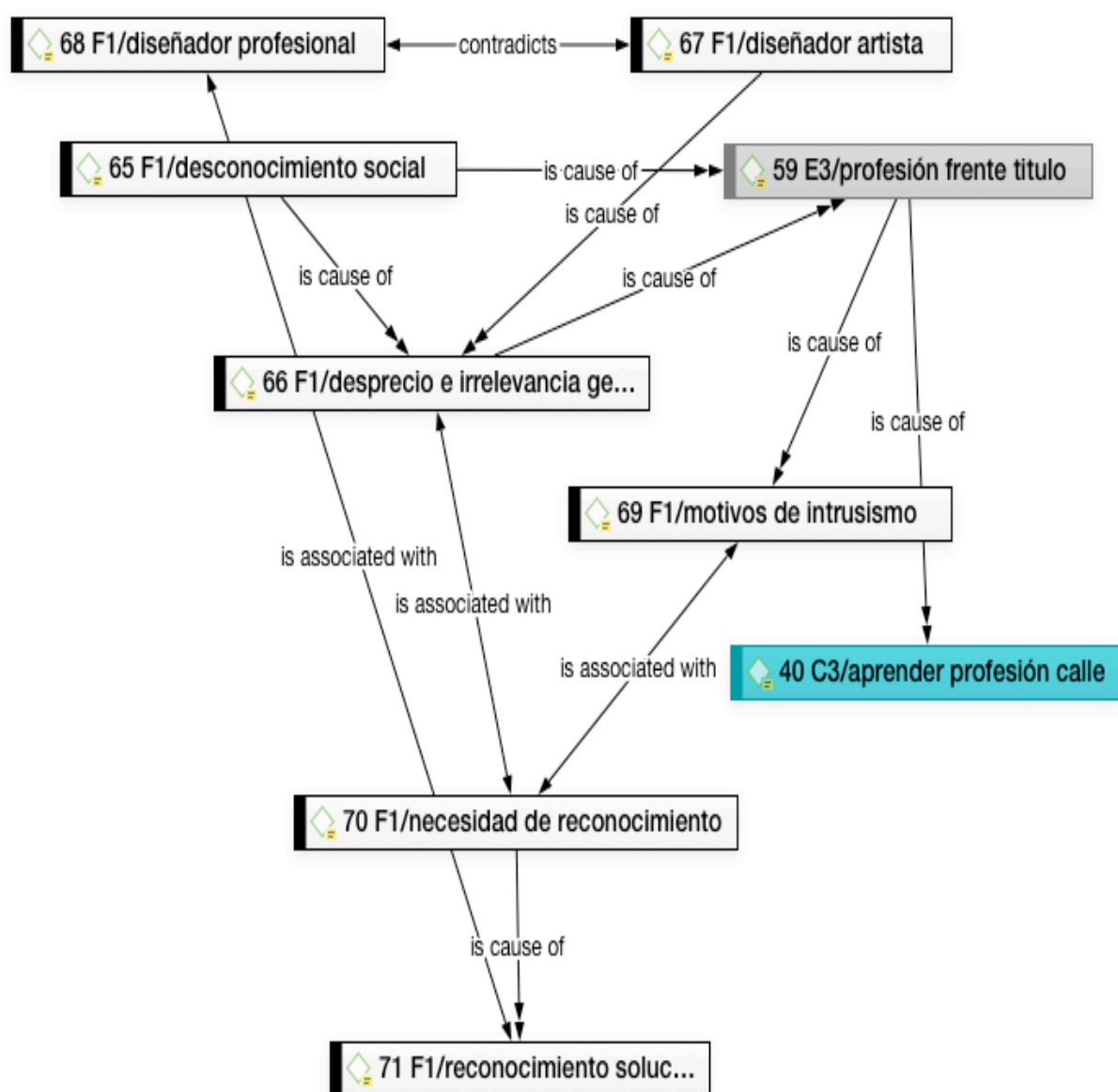


En este gráfico podemos identificar el origen de la discusión grupal centrada en las inferencias expresadas por la muestra referidas a la diferencia entre los contenidos y los medios disponibles en la escuela entre una etapa de estudio y la otra. También observamos la coincidencia de aquellos factores asociados que fueron motivo del aprendizaje de la profesión o de la carencia del mismo. No obstante, también podemos colegir cómo los participantes en la investigación definen la disponibilidad de medios de los que disponían como una causa directa para lograr esa capacitación.

MAPA 13—. CORRELACIÓN ENTRE CATEGORÍAS EN BASE A LA UTILIDAD DE LA CARRERA Y EL TÍTULO



MAPA 14—. CORRELACIÓN ENTRE CATEGORÍAS EN BASE A LOS ASPECTOS PROFESIONALES



En los dos últimos mapas, no deja de ser interesante la coincidencia total entre las opiniones emitidas por los participantes de forma individual y colectivamente (ver mapas en páginas 282 y 284 respectivamente). Lo cual nos lleva a deducir que los aspectos relacionados con la utilidad de la titulación y el reconocimiento social, académico y político de la profesión que ejercen, son cuestiones que preocupan en general a todo el colectivo de diseñadores que forman la muestra de esta investigación.

4 – CUARTA PARTE – Conclusiones.

El objetivo principal hacia el cual encaminamos el constructo de este trabajo, era el de mejorar la calidad de los estudios artísticos impartidos por las Escuelas de Arte y Superiores de Diseño de la Comunidad Valenciana, a partir del ejemplo del Diseño Gráfico, con el fin de que las conclusiones derivadas de la consecución de este objetivo puedan ser aplicadas y extrapoladas a otras especialidades y disciplinas semejantes.

Abordaremos las conclusiones de esta tesis de una forma ordenada y basándonos siempre en los objetivos e hipótesis marcados, e intentando responder a cada una de las preguntas que se formularon en los estadios iniciales de este proyecto.

En ese sentido, podemos concluir que la mejora de unos estudios determinados, viene definida por la empatía de los estudiantes hacia los estudios que realizan; la formación y el comportamiento ético y didáctico de los docentes que los imparten; por la calidad y profundidad del currículum que los componen y por la metodología empleada y los contenidos que se transmiten en sus asignaturas; por la eficiencia de estos últimos para lograr los objetivos profesionalizantes que persiguen; pero también por el reconocimiento que los títulos que imparte tiene en la sociedad en general.

Para obtener respuestas significativas que nos permitieran contar con juicios de valor sobre todas esas cuestiones, construimos un proceso de investigación basado en la comparación de dos realidades diferentes en el plano temporal, académico y normativo, para así poder dar respuesta a las preguntas anteriormente mencionadas: el primero perteneciente a la década de los años ochenta del siglo XX y el segundo a la primera década del siglo XXI.

Con el fin de facilitar la comprensión de las conclusiones a las que hemos llegado, proponemos el siguiente cuadro comparativo de ambos periodos estudiados. Para interpretarlo hemos coloreado las casillas en las que ambos colectivos se muestran de acuerdo:

CUADRO 9. COMPARATIVA DE CONCLUSIONES

CONCEPTO	Colectivo del siglo XX	Colectivo del siglo XXI
Diferencias y acuerdos en general comunes a todas las variables	La calidad de la enseñanza es mejor cuando los docentes son al mismo tiempo profesionales de lo que enseñan.	La calidad de la enseñanza es mejor cuando los docentes son al mismo tiempo profesionales de lo que enseñan.
	Los problemas derivados de la diferencia de nivel del alumnado de nuevo ingreso son poco evidentes.	Los problemas derivados de la diferencia de nivel del alumnado de nuevo ingreso son muy evidentes.
	Los medios de que disponen los centros no están a la altura de los del ámbito profesional.	Los medios de que disponen los centros no están a la altura de los del ámbito profesional.
	La evolución de la sociedad en cuanto a desarrollo tecnológico, ha modificado radicalmente la profesión de diseñador gráfico de una época a la otra.	La evolución de la sociedad en cuanto a desarrollo tecnológico, ha modificado radicalmente la profesión de diseñador gráfico de una época a la otra.
	Se considera más completo y adecuado para el aprendizaje de la profesión el currículum actual que el anterior.	Se considera más completo y adecuado para el aprendizaje de la profesión el currículum actual que el anterior.
Empatía del alumnado hacia sus estudios VARIABLE A	El alumnado promovió sus propias actividades al margen de las propias del currículum.	El alumnado promovió sus propias actividades al margen de las propias del currículum.
	El aprendizaje entre pares resultó muy importante para su formación.	El aprendizaje entre pares resultó muy importante para su formación.
	La escuela supuso el caldo de cultivo necesario para formarse como profesionales.	La escuela supuso el caldo de cultivo necesario para formarse como profesionales.

	La etapa estudiantil sirvió para hacer amistades fundamentadas en los intereses comunes y duraderas en el tiempo.	La etapa estudiantil sirvió para hacer amistades fundamentadas en los intereses comunes y duraderas en el tiempo.
	En general el ambiente estudiantil fue muy bueno.	En general el ambiente estudiantil no fue demasiado bueno.
	La mayor parte era consciente de lo que quería estudiar y de sus características.	La mayor parte no era consciente de lo que quería estudiar y de sus características.
	Los equipos docentes mostraron mayor ética profesional y respeto por sus alumnos.	Parte de los equipos docentes mostraron poca ética profesional y respeto por sus alumnos.
	La disparidad de orígenes y las condiciones de acceso a los estudios, no supuso una merma en la calidad de la enseñanza.	La disparidad de orígenes y las condiciones de acceso a los estudios, supusieron una merma en la calidad de la enseñanza.
Formación y comportamiento ético y didáctico de los docentes VARIABLE B	Los equipos docentes mantenían buenas relaciones entre ellos.	Las malas relaciones entre ciertos docentes eran evidentes.
	Los profesores mostraron buenas aptitudes didácticas ante sus alumnos.	En general las aptitudes didácticas de los profesores no eran muy buenas.
	El comportamiento ético de todos los profesores frente a los estudiantes era muy correcto.	El comportamiento ético de algunos docentes frente a los estudiantes no era correcto.
	Los docentes mantenían buenas relaciones con sus discentes y se mostraban cercanos a ellos.	Ciertos docentes mantenían malas relaciones con sus discentes y/o se mostraban distantes.
	La mayor parte de los componentes de	En la mayor parte de la plantilla de

	las plantillas de profesores tenían una evidente faceta profesional que compatibilizaban con la docente en beneficio de la calidad de las asignaturas que impartieron.	profesores se apreciaba poco conocimiento empírico de la profesión que pretendían enseñar a sus alumnos.
	Los egresados conocían los antecedentes y los aspectos relacionados con los estudios realizados por sus enseñantes.	Los egresados desconocían los antecedentes y los aspectos relacionados con los estudios realizados por sus enseñantes.
	Recordaban con claridad a sus profesores de proyectos, pero no mantuvieron relaciones posteriores con los mismos.	Recordaban con claridad a sus profesores de proyectos, pero no mantuvieron relaciones posteriores con los mismos.
Metodología, currículum y contenidos VARIABLE C	La metodología empleada por el profesorado era más práctica que teórica.	La metodología empleada por buena parte del profesorado era más teórica que práctica.
	Las clases siempre tenían una parte teórica y una práctica.	Las clases siempre tenían una parte teórica y una práctica.
	Se propiciaba menos al alumnado a participar en concursos públicos de diseño gráfico.	Se propiciaba más al alumnado a participar en concursos públicos de diseño gráfico.
	Se planteaban proyectos basados en trabajos reales como parte de la formación del alumnado.	Se planteaban proyectos basados en trabajos reales como parte de la formación del alumnado.
	Normalmente se recompensaban de alguna manera los trabajos reales realizados por el alumnado para el exterior o por encargo.	Ocasionalmente se recompensaban de alguna manera los trabajos reales realizados por el alumnado para el exterior o por encargo.

	Generalmente se planteaban proyectos para realizar individualmente.	Frecuentemente se planteaban proyectos para realizar por grupos.
	La metodología constaba de una primera parte de investigación, y una segunda de desarrollo proyectual orientada por el profesor de principio a fin y generalmente no se presentaban los trabajos en público.	La metodología se componía de una parte de investigación, una parte de desarrollo proyectual libre y una presentación final del proyecto. La orientación del profesor era ocasional.
	Se disponía de pocos medios materiales y estructurales para adquirir los conocimientos.	Se disponía de bastantes medios materiales y estructurales para adquirir los conocimientos.
	Los conceptos transmitidos por los docentes eran muy claros y coherentes.	Los conceptos transmitidos por los docentes eran poco claros y coherentes.
	La etapa estudiantil fue muy provechosa y definitiva para aprender a ser profesionales del diseño gráfico.	La etapa estudiantil fue poco provechosa y definitiva para aprender a ser profesionales del diseño gráfico.
	El alumnado detectó pocas carencias en su formación.	El alumnado detectó muchas carencias en su formación.
	En general, los egresados valoraron mucho mejor la calidad de sus estudios.	En general, los egresados valoraron mal la calidad de sus estudios.
Facilidad de acceso al mercado profesional VARIABLE D	Buena parte de la muestra accedió en su momento al ejercicio profesional del diseño gráfico antes de acabar la carrera.	Buena parte de la muestra accedió en su momento al ejercicio profesional del diseño gráfico antes de acabar la carrera.
	La presencia de motivaciones y de conocimiento de lo que se iba a estudiar	La ausencia de motivaciones o de conocimiento de lo que se iba a estudiar

	resultaron importantes para el éxito final del binomio formación-profesión.	resultaron determinantes para el fracaso final del binomio formación-profesión.
	El acceso al ámbito profesional resultó fácil en la totalidad de los encuestados.	Sólo una parte de los encuestados tuvieron un acceso fácil al ámbito profesional.
	Gran parte del colectivo accedió al entorno profesional gracias a las indicaciones de sus docentes.	En ningún caso se produjo el acceso al entorno profesional gracias a las indicaciones de sus docentes.
	Desde un punto de vista general, no se apreciaron diferencias significativas entre estudios y profesión.	Desde un punto de vista general, no se apreciaron diferencias significativas entre estudios y profesión.
	Desde un punto de vista emocional se apreciaron pocas diferencias significativas entre estudios y profesión.	Desde un punto de vista emocional se apreciaron ciertas diferencias significativas entre estudios y profesión.
Eficiencia y valoración del título VARIABLE E	Consideran muy útil su carrera para formarse como profesionales.	Consideran poco útil su carrera para formarse como profesionales.
	Valoran como muy poco la utilidad de su titulación.	Valoran como bastante la utilidad de su titulación.
	Afirman que es más importante para mantenerse en el mercado demostrar tu capacidad profesional que tener un título.	Afirman que es más importante para mantenerse en el mercado demostrar tu capacidad profesional que tener un título.
Reconocimiento social de la profesión VARIABLE F	Existe una preocupación por el problema del desconocimiento social del diseño gráfico.	Existe mayor preocupación por el problema del desconocimiento social del diseño gráfico.
	Existe un problema de desprecio e irre-	Existe un problema de desprecio e irre-

	levancia de la profesión por parte de la sociedad en general.	levancia de la profesión por parte de la sociedad en general.
	El intrusismo profesional supone un problema muy serio para la profesión.	El intrusismo profesional supone un problema muy serio para la profesión.
	Es necesario el reconocimiento social de la profesión para acabar con los problemas endémicos que la aquejan.	Es necesario el reconocimiento social de la profesión para acabar con los problemas endémicos que la aquejan.
	Las soluciones pasan por mejorar la calidad de los estudios, promover la creación de un órgano profesional y evidenciar la calidad de sus creaciones frente a la sociedad.	Las soluciones pasan por mejorar la calidad de los estudios, promover la creación de un órgano profesional y evidenciar la calidad de sus creaciones frente a la sociedad.

A estas alturas, a nadie se le puede escapar que, de las discusiones formuladas sobre cada una de las variables que han compuesto el corpus del análisis de los datos derivados del trabajo de campo, podemos concluir que, en la tarea de dotar al alumnado de las herramientas necesarias para acceder y permanecer en el mercado profesional, la influencia de los docentes que impartieron la asignatura de proyectos de diseño gráfico en la década de los años ochenta, se ha mostrado claramente más relevante, más efectiva y más gratificante emocionalmente para sus egresados que la ejercida por los enseñantes del siglo XXI.

Esta afirmación se sustenta por los siguientes hechos: el colectivo de egresados que cursó sus estudios en el siglo XX consideró mucho más positivamente su experiencia estudiantil que los del siglo XXI.

Las razones que adujeron fueron las siguientes: en general sentían a sus profesores más cercanos, mantenían mejores relaciones con sus alumnos y el trato entre los propios enseñantes era más cordial y colaborativo. Sobre esta cuestión hay que reconocer las bonanzas

que, para las buenas relaciones, tiene la sinceridad de los enseñantes para con sus alumnos, en el sentido de ser capaces de mostrarse tal y como son, presentándose y explicando desde el primer momento cuáles son sus conocimientos y su formación previa, evidenciando así todo aquello que los alumnos pueden esperar y obtener de sus docentes.

En comparación entre ambos equipos de educadores, el comportamiento ético del grupo perteneciente al siglo XX fue de más alto nivel que el de este siglo; las capacidades didácticas fueron más evidentes y eficaces; los conocimientos de la profesión se mostraron mucho más valiosos, positivos y provechosos para el alumnado, fruto de la compatibilidad del ejercicio de la profesión y la docencia. Todo ello a pesar de que en aquella etapa se disponía de menos medios didácticos y tecnológicos para adquirir los conocimientos que en el siglo XXI.

A esto habría que añadir que los entrevistados del siglo XX reconocen que la metodología empleada por sus docentes de proyectos se mostraba, en general más práctica que teórica, en contraposición a las opiniones del otro colectivo, que considera que esta fue más teórica que práctica. Esto nos debe hacer pensar en los beneficios de una enseñanza profesionalizante basada en la praxis, frente a las metodologías sustentadas en la continua teorización de los contenidos, tal vez provocada por el desconocimiento del propio profesorado de los recorridos propios de la profesión que pretenden enseñar, o la misma ausencia de experiencias empíricas y competencias en ese ámbito profesional.

Esto empeora cuando observamos que los componentes del grupo de la década de los ochenta del siglo pasado reconocieron que los conceptos transmitidos por sus docentes fueron muy claros y coherentes, y en general, detectaron pocas carencias en su formación. Al contrario de lo que ocurre con el colectivo de la primera década de este siglo, quienes descubrieron las deficiencias en los contenidos que adquirieron de sus profesores y las evidentes carencias que localizaron en su formación, una vez pasaron a ejercer en el ámbito profesional. De ahí

que los primeros consideren que sus estudios fueron muy provechosos para aprender su profesión y valoren en gran medida la calidad de su formación, mientras que los segundos emitieron bastantes opiniones en sentido contrario, lo que nos hace concluir que evaluaron de forma bastante baja el aprovechamiento y la importancia de su aprendizaje.

Por otra parte, el alumnado de nuevo ingreso que estudió en la década de los años ochenta del siglo XX, conocía en mayor medida las características de la carrera que se disponían a estudiar. Este hecho, junto con unas condiciones de acceso al título bastante singulares, propició que la experiencia estudiantil fuera más significativa y menos problemática que la del grupo formado por los egresados del siglo XXI. En este caso, los entrevistados reconocen que se producían problemas de convivencia y aprovechamiento derivados de la disparidad de orígenes desde los que se podía acceder a los estudios en su etapa, pero sobre todo por el poco conocimiento que buena parte del alumnado de nuevo ingreso tenía sobre aquello que iba a estudiar. Esto también explicaría el hecho de que, en esta etapa, fueran más los casos en los que se producía ese famoso “*click*” en el transcurso de los primeros años de carrera; o sea: caer en la cuenta de la verdadera dimensión de aquello que suponía estudiar diseño gráfico.

Sin duda, esta cuestión de la disparidad de antecedentes y edades, también propició que los egresados del siglo XX gozaran de un ambiente estudiantil mejor y más enriquecedor que los pertenecientes al grupo del siglo XXI.

A destacar el hecho de las motivaciones previas para emprender estos estudios en relación con el éxito o el fracaso a la hora de acabar ejerciendo profesionalmente la actividad de diseño gráfico. En este sentido, podemos apreciar que el acceso a la profesión fue más fácil en el colectivo del siglo XX, y además esta entrada se propició en buena medida por los propios docentes; en tanto que, en el caso de los alumnos del siglo XXI, esta transición fue más difícil, y en ningún caso se reconoce la participación de alguno de sus profesores para facilitarla. De ello podemos inferir que otra ventaja más del profundo conocimiento de los

docentes sobre las realidades del mercado profesional, puede derivar en mayores facilidades de acceso de sus alumnos y alumnas a ese mercado, por el simple hecho de conocer a aquellos miembros de la profesión que ejercen de manera contemporánea a los estudios que imparten.

Por último, nos gustaría acabar este apartado de conclusiones destacando el valor y/o la utilidad que ambas titulaciones tuvieron para aquellos que las cursaron con respecto al ejercicio de su actividad profesional. En este sentido debemos concluir que los egresados del siglo XXI pasaron por algunas experiencias en las que ostentar el título obtenido les fue beneficioso, en contraposición del parecer general del colectivo de titulados del siglo XX, que en ningún caso hicieron uso de su titulación para lograr cualquier objetivo profesional, lo que los lleva a tener en muy baja consideración su título. La conclusión lógica de este aspecto, la encontramos inevitablemente en la clasificación oficial que ambas certificaciones han tenido en el transcurso de la historia: mientras el diploma que se obtuvo en los años ochenta no contaba con ninguna equivalencia a otras titulaciones de la época, ni te daba acceso directo a otras posibilidades estudiantiles, el certificado de estudios superiores de diseño –y posteriormente la diplomatura– se consideraron desde el principio equivalentes a todos los efectos a las antiguas diplomaturas universitarias y a los actuales grados universitarios. Por tanto, a los egresados de la primera época solo les servía su propia valía demostrada para obtener cualquier meta profesional, en tanto que los alumnos que acabaron sus estudios en la segunda etapa, pudieron hacer uso de su titulación para acceder a otros ámbitos diferentes del mero aspecto profesional: acceso a la docencia, a otras carreras superiores, a una clasificación salarial más alta, etc. De ahí la importancia de seguir luchando por el reconocimiento de estos títulos para beneficio del alumnado que los cursa y de la propia profesión.

4.1 – Respecto a las preguntas de investigación.

A partir de esta conclusión básica podemos comenzar a dar respuestas a las preguntas formuladas en esta investigación, tanto desde un punto de vista específico como genérico.

Comenzaremos por las primeras:

– ¿Es correcto que un profesor de diseño gráfico no haya creado nunca un proyecto profesional, que no haya defendido nunca una campaña o un trabajo profesional frente a un cliente?

Para responder a esta cuestión deberíamos hacernos también otras preguntas que definan el ámbito de conocimiento en el que nos movemos. Por ejemplo, ¿puede existir un profesor o profesora de pintura de paisajes que no hay pintado nunca un paisaje?, ¿puede haber un profesor o profesora de clarinete que no haya dado nunca un concierto?, ¿puede haber un profesor o profesora de interpretación teatral que nunca haya participado en una representación?, la respuesta evidentemente es que no.

Cuando hablamos del ámbito de la enseñanza de las artes, sean estas del tipo que sean, no podemos abordar la docencia desde un punto de vista meramente teórico, es imposible transmitir las sensaciones, las emociones, las situaciones y vivencias que nuestro alumnado se dispone a experimentar, sin haberlas sentido antes en propia piel, sin haber ejercido profesionalmente antes de intentar enseñar una profesión. La respuesta de la muestra es clara en ese sentido, a la vista de los diferentes aspectos en los que ha destacado el valor del conocimiento profesional de sus docentes.

Por tanto, a la primera pregunta debemos responder que no es correcto que un profesor de diseño gráfico no haya creado nunca un proyecto profesional, o que no haya defendido nunca una campaña o un trabajo profesional frente a un cliente.

– ¿Es posible ser eficiente en la enseñanza de una profesión desde un punto de vista meramente teórico, sin contar con conocimientos empíricos?

La respuesta a esta pregunta deriva de la anterior: no se puede teorizar permanentemente sobre cuestiones y situaciones que tienen un carácter claramente práctico. La muestra se ha definido notoriamente a este respecto, es preferible una enseñanza basada en la praxis que en la teoría; es más eficiente y significativa, y resulta más útil para formar futuros profesionales.

– ¿Se puede ser profesional del diseño gráfico sin relacionarse con tus pares, sin compartir experiencias, sin interesarse por los progresos técnicos o las tendencias del mercado?

El aprendizaje entre pares, aprovechar la experiencia y las habilidades con las que cada individuo cuenta al cursar una carrera, es muy importante en cualquier tipo de estudios, pero en el caso del diseño, este aspecto del proceso de enseñanza-aprendizaje, adquiere un valor máximo. Hay que tener en cuenta que todos los encuestados están de acuerdo al entender que hablamos de un ámbito profesional que experimenta una permanente convulsión de medios, de tendencias, de avances tecnológicos, etc. En estas circunstancias, no se puede entender una metodología docente que no esté basada en procesos que aprovechen todo este potencial, que contemple al alumno como un depósito vacío que hay que llenar con información, que no sea capaz de detectar las singularidades de sus alumnos y aprovecharlas en beneficio de toda la comunidad de aprendizaje. Los encuestados se han definido en el sentido de valorar con un alto grado las relaciones con sus propias compañeras y compañeros, la utilidad de haber buscado actividades extraescolares por sí mismos, y de apreciar como beneficiosas aquellas que organizaban sus docentes.

– ¿Es la relación surgida de compartir experiencias en la vida estudiantil, un buen punto de partida para adquirir actitudes necesarias en la vida profesional?

La respuesta a esta pregunta es absolutamente positiva. Toda la muestra está de acuerdo en que su paso por estos estudios, en ambas etapas estudiadas, supuso un caldo de cultivo ideal para crecer como profesionales del diseño gráfico, para entender los entresijos y las características del mundillo de su especialidad y propiciar relaciones de amistad y compañerismo duraderas en el tiempo y beneficiosas en el plano personal y en el profesional.

– ¿Se puede aprender a ser un diseñador gráfico profesional sin contar con los sistemas informáticos que se utilizan en el mercado?

Evidentemente no, hoy en día no existe ni un sólo profesional de diseño que no cuente con las herramientas informáticas y tecnológicas necesarias para ser competitivo. Y no existe, simplemente porque no podría subsistir. En las últimas tres décadas ha cambiado radicalmente el proceso de trabajo en este ámbito de especialización. Todos los entrevistados están de acuerdo en ello: no se puede aprender esta profesión si los centros no cuentan con los medios que el mercado exigirá a sus profesionales. Sin embargo, se evidencia que actualmente las escuelas cuentan cada vez con más medios tecnológicos para poner a disposición de su alumnado.

– ¿Se puede ser creativo sin tener acceso a la información de la realidad del mercado, sin bibliografía, sin fuentes de información?

¿Se puede ejercer una profesión que se transforma y se reinventa día a día, sin tener una actitud de permanente crítica del mercado?

¿Se promueven esas actitudes e inquietudes desde las aulas?

Actualmente el acceso a la información es una realidad superada en todos los aspectos: las redes sociales, la información a través de la nube, la telefonía móvil, etc., son medios de información potentísimos para todo aquel que esté interesado en informarse. Sin embargo, es indispensable despertar en el alumnado esa inquietud; que el alumnado tenga la capacidad crítica y la necesidad de investigar en el mismo ADN de su faceta profesional. Según los datos obtenidos en esta investigación, no se pone todo el esfuerzo didáctico para atender esa parte de la formación de los egresados. Esta es, sin duda, una de las mayores carencias detectadas en este estudio.

– ¿Es importante el valor de una titulación para prestigiar unos estudios?

Los datos son claros: los estudiantes de los niveles superiores pertenecientes a la primera década de este siglo, otorgaron mayor valor al título que obtuvieron, que los egresados de los años ochenta al que recibieron en su época. Por tanto, la respuesta es que el prestigio que alcancen unos determinados estudios dan valor a sus titulaciones, y el valor de una titulación otorga prestigio a la carrera que los imparte.

– ¿Es necesario el prestigio académico para ser reconocido socialmente?

La fórmula propuesta en la pregunta anterior, de nada sirve si no añadimos a ella el necesario reconocimiento social y académico. Este es otro de los problemas más importantes detectado por los participantes en el estudio. Si la sociedad no reconoce la importancia que una actividad profesional determinada tiene en su devenir diario, no es posible mejorar la imagen y el prestigio de una carrera, por muy superior que sea.

– ¿El respeto y el aprecio por la formación obtenida, son factores que dignifican una profesión por aquellos que la ejercen?

Sin lugar a dudas, es imprescindible que aquellos que ejercen una profesión respeten y reconozcan el valor de la formación que recibieron para llegar a ella. Pero esa consideración no puede darse sin la necesaria empatía hacia la experiencia académica y el reconocimiento del valor de la instrucción recibida. Es otro de los factores más diferenciados entre ambos colectivos detectados en el estudio.

– ¿Esa valoración positiva hacia los estudios realizados, ayudaría a solucionar problemas endémicos de esta profesión como el intrusismo profesional, cada vez más patente?

Podemos afirmar, a la vista de los resultados obtenidos que el prestigio profesional viene de la mano del valor que la sociedad, las administraciones y los propios estudiantes otorgan a las titulaciones que se imparten en los centros. Sin ese valor no se puede alcanzar la fuerza mediática necesaria para imponer medidas que palién los problemas que aquejan el ejercicio profesional. Ambos colectivos se muestran de acuerdo en que preceptos como la colegiación o la exigencia a las administraciones y organismos públicos a contratar y/o encargar los servicios de diseño a personas debidamente tituladas, ayudaría a dignificar la actividad y a reducir el intrusismo profesional.

– ¿Habría que comenzar a educar a la sociedad y a las administraciones sobre el valor del buen diseño, y la importancia de preservarlo?

Es otra de las cuestiones en las que los participantes en el proyecto se mostraron de acuerdo, en la necesidad de lograr que las administraciones públicas sean las primeras en reconocer el buen diseño fruto de la profesionalidad de los que lo crean, frente al diseño mediocre. Si públicamente no se toman las medidas necesarias para preservar el buen diseño, como parte de la cultura de una sociedad, jamás se logrará que ésta lo reconozca y lo respete.

En las titulaciones que se imparten en los centros superiores de diseño se instruye al alumnado para desenvolverse en unas disciplinas profesionales con un gran peso para la economía de una comunidad. Sin embargo, a la vista de las opiniones y las percepciones expresadas por la muestra de este estudio, observamos claramente que, después de casi cien años de existencia, las actividades profesionales en torno a las especialidades del diseño todavía son las grandes desconocidas para la sociedad, y entre ellas la más ignorada es la de diseño gráfico. Por tanto, ¿por qué no tienen el reconocimiento social que merecen?, seguramente no existe una única respuesta a esta pregunta. Según los participantes en este trabajo parte del problema está en la falta de consideración de las administraciones públicas, pero además han expuesto opiniones que apuntan a una falta de entendimiento también entre los propios profesionales; una derivación hacia una conceptualización meramente holística errónea, y olvidando o menospreciando la seriedad y profundidad con que los profesionales de esta disciplina afrontan y resuelven los encargos que reciben; o la ausencia de normativa reglada para el ejercicio de la profesión en la práctica totalidad del territorio nacional. No obstante, podemos añadir a esta situación otros factores históricos como la falta de nivel académico que durante décadas han tenido estos estudios. Debemos tener en cuenta que sólo desde la década de los noventa han sido reconocidos académicamente como estudios superiores, y solamente a partir de la aplicación de los acuerdos de Bolonia sobre el Espacio Europeo de Enseñanza Superior han pasado a formar parte de la oferta académica de nivel de grado en el estado español.

Ahora bien, ¿realmente se está formando a los futuros profesionales con los medios y con las metodologías correctas? Tal vez actualmente los medios son, hasta cierto punto los correctos, pero las metodologías parece ser que no. Según los datos analizados, se ha sufrido una involución en este sentido entre los dos periodos estudiados. La muestra afirma que los métodos didácticos empleados en los años ochenta resultaron más eficaces y apropiados para aprender la profesión, que no olvidemos, es el fin primordial de cualquier enseñanza universi-

taria (Leiva 2011). Por tanto, habrá que preguntarse qué ha ocurrido en el tiempo transcurrido para que se haya producido este deterioro en la calidad de la docencia. Las respuestas de los encuestados van en la dirección de valorar la actitud de sus enseñantes por su cercanía a los estudiantes, por su comportamiento ético y por su conocimiento empírico del ámbito profesional. Pero tal vez cabría preguntarse también si los requisitos para el acceso a la docencia en estas carreras son apropiados; si además de un título universitario, cabría exigir un mínimo de años de desempeño profesional, y sobre todo la formación didáctica necesaria para ejercer la docencia, que garantice la calidad de la misma.

En todo este proceso, también nos hemos preguntado ¿qué peso tiene la formación inicial de los docentes en la eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje? Es evidente que los conocimientos de los docentes sobre las realidades del mercado en el que se desenvolverán sus alumnos una vez acabada la carrera, son básicos para el aprendizaje de una profesión. Ha quedado suficientemente demostrado en los datos aportados por los componentes de los grupos de trabajo de esta investigación: la eficiencia de los contenidos recibidos de los docentes con esta formación inicial, es mucho más efectiva que los impartidos por aquellos que sólo conocen el ámbito profesional desde afuera, y desde una perspectiva meramente teórica.

Por último, nos preguntamos si ¿hemos mejorado realmente con las transformaciones normativas de las titulaciones? Podríamos decir a priori que sí, a la vista de la utilidad y el valor que los egresados de las titulaciones de nivel superior dieron a sus credenciales. Sin embargo, debemos responder negativamente si tenemos en cuenta el nivel de utilidad de sus estudios para aprender a ser profesionales, que los entrevistados otorgan en cada etapa. Si a esto le añadimos que el reconocimiento social, administrativo y político, no solo no ha mejorado en el tiempo transcurrido entre los dos periodos, sino que, según la muestra, ha empeo-

rado. Por todo ello, podemos afirmar que el incremento del nivel académico por sí mismo, no es suficiente para mejorar la calidad de unos estudios y/o el prestigio de una profesión.

4.2 – Respecto a las hipótesis planteadas.

La primera conjetura que planteamos en el marco teórico de esta tesis proponía que si logramos averiguar la percepción de los usuarios sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, con respecto a la utilidad de sus estudios, podremos detectar los aspectos que deben ser mejorables en dicho proceso.

Efectivamente, hemos podido averiguar la opinión de los que, en su momento fueron usuarios del proceso docente que los llevó a convertirse en profesionales del diseño gráfico. También hemos logrado resolver cuáles son los aspectos que han determinado el valor y la utilidad que dieron a sus estudios. A partir de aquí podemos proponer aquellos aspectos que deberían mejorar en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en las Escuelas Superiores de Diseño de la Comunidad Valenciana:

- Es necesario exigir a los docentes de las asignaturas de proyectos de las especialidades de diseño una experiencia como profesionales, durante un tiempo mínimo, que garantice el conocimiento profundo del mercado en el que deberá desenvolverse su alumnado. La posesión de un título superior no puede considerarse suficiente para ejercer la docencia en el ámbito del diseño.

- Es imprescindible modificar las condiciones de acceso al ejercicio de la docencia en el ámbito del diseño, para exigir a los aspirantes la formación didáctica necesaria para garantizar la calidad de su desempeño docente, además de la profesional antes mencionada. En este sentido se propone la creación de un máster específico para la formación didáctica de los docentes de las Escuelas de Arte y Superiores de Diseño.

– Es necesario promover entre los docentes el uso de una metodología basada en la práctica auténtica, con proyectos que puedan tener una finalidad real, abordados desde el punto de vista que el propio mercado exige a los profesionales, en donde el alumnado tenga la oportunidad de experimentar situaciones y emociones que lo doten de las herramientas que necesita para defenderse en ese mundillo.

Los docentes de las asignaturas de proyectos deben aprovechar el potencial individual de sus alumnas y alumnos, propiciar la iniciativa de estos para transmitir contenidos de la materia, promover el trabajo por proyectos y el aprendizaje entre pares, patrocinar actividades extraescolares que lleven a sus alumnos a conocer realidades diferentes de las que se viven en las aulas en todos los ámbitos que rodean la creación en el diseño.

– Es imprescindible exigir de los docentes un comportamiento ético ejemplar, de manera que sirvan a su alumnado como ejemplo de correcto proceder; respetando a todo el mundo sea cual sea su nivel de conocimiento o habilidad para la especialidad elegida, sus creencias y tendencias vitales o su origen y antecedentes; deben evitar en todo momento discriminar consciente o inconscientemente a sus alumnos por grupos que generen percepciones de desigualdades entre la totalidad del colectivo.

La segunda hipótesis que propusimos conjeturaba que, si estudiamos la evolución de los procesos docentes desde dos segmentos temporales que representen dos realidades claramente diferenciadas social y normativamente hablando, podremos determinar los aspectos de avance o de deterioro de estos estudios y el origen del problema a indagar.

A la luz del análisis de los datos de este estudio podemos afirmar que, al haber estudiado los fenómenos que rodearon los procesos docentes desde dos realidades diferenciadas hemos adquirido la perspectiva necesaria para poder apreciar los avances y los deterioros producidos en estos estudios en el transcurso del tiempo.

En este sentido diremos que se han obtenido avances en materia de promover al alumnado a participar en concursos públicos de diseño gráfico, lo que conlleva que se generen más dinámicas reales de enfrentamiento con el ámbito profesional y se facilite la construcción de un currículum personal de utilidad para el acceso a la profesión.

Actualmente se plantean en la asignatura más proyectos para ser resueltos por grupos de trabajo que en etapas anteriores. Ello conlleva facilitar el aprendizaje colaborativo y el aprovechamiento del potencial individual de cada estudiante.

Actualmente se cuenta en los centros con más medios para adquirir los conocimientos necesarios.

Los egresados de la etapa actual valoran mejor la titulación que obtuvieron en la carrera, lo que, de alguna manera, viene a paliar en cierta medida el problema de desprestigio académico que estos estudios tenían en la primera etapa estudiada.

En la actualidad existe mayor preocupación por el problema del desconocimiento social del diseño gráfico entre los egresados. Este aspecto adquiere relevancia a la hora de luchar contra esa lacra, dado que a la trayectoria de los profesionales que están en los estadios iniciales les queda todavía un largo itinerario, si lo comparamos con los profesionales que se formaron en los años ochenta, y por tanto, son precisamente ellos los que deben aportar sabiduría nueva y asumir la responsabilidad de acabar con esos obstáculos.

Por el contrario, se han experimentado deterioros importantes en la calidad de la enseñanza en general provocados por diferentes factores.

Entre ellos destaca la falta de conocimientos sobre la profesión de buena parte de los docentes actuales frente a los del pasado. Lo cual produce un alejamiento de la realidad del mercado en el que deben manejarse sus alumnos y alumnas una vez acabada la carrera. A esto hay que añadir que ese desconocimiento del entorno profesional impide facilitar el acce-

so a ese ámbito a los egresados gracias a la indicación de sus profesores, algo que era muy frecuente en la etapa anterior.

Se ha detectado una teorización excesiva de los métodos didácticos de los docentes de proyectos, seguramente a causa del desconocimiento de la realidad del mercado antes mencionada. Esta situación provoca que los conceptos transmitidos, sean actualmente menos claros y coherentes que los impartidos en la primera época, y las carencias más evidentes.

Otro deterioro puesto de manifiesto por la muestra es el que tiene que ver con las motivaciones y las perspectivas con que los aspirantes llegan a la carrera. En este sentido, hemos demostrado que el desconocimiento de los entresijos y características de aquello en lo que se han matriculado, provoca mayor tasa de abandono prematuro de los estudios y, sobre todo, peor tasa de aprovechamiento de los mismos para acceder al mercado laboral a causa de esa falta de motivaciones.

La facilidad de acceso al mercado, sufre también una merma en la segunda época respecto a la primera. Los entrevistados de este siglo declararon las dificultades en el proceso de profesionalización en mayor medida que los del siglo pasado. Seguramente habría que aportar a este deterioro razones de masificación del propio mercado, lo que provoca una mayor competitividad, el intrusismo profesional e incluso cuestiones de crisis económica.

Todas las razones descritas, derivan en una visión de la utilidad de sus estudios para formarse como profesionales, mucho más negativa entre los entrevistados de la segunda época de estudio que entre los de la primera.

Por tanto, deberíamos situar el origen del problema que hemos investigado en la actuación de los docentes de ambos periodos; pero también en la organización de los estudios y del currículum por parte de la administración, que determinan cuestiones como las condiciones de acceso a la carrera, la dotación de medios o el funcionamiento interno de los centros;

en las características de acceso a la docencia de los enseñantes, y en la actitud ética y didáctica que estos últimos adoptan en el trato con sus discentes.

El último supuesto que expresamos al principio de este trabajo, determinaba que si mostramos dónde están los factores que originan el problema detectado, tal vez podamos lograr que se tomen las decisiones correctas para comenzar a solucionar el conflicto.

Ya hemos propuesto acciones de mejora en el apartado anterior, por tanto, podemos proponer soluciones que afectan a todos los grupos de interés implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje-profesionalización que persiguen las enseñanzas artísticas en el ámbito del diseño. Con ello queremos dejar claro que las decisiones, que se deben adoptar para mejorar la calidad de estas carreras, han de venir desde los ámbitos administrativos, académicos, docentes, metodológicos y profesionales para lograr el reconocimiento social necesario para acabar con las dificultades endémicas, puestas de relieve por los participantes en este proyecto, y que sufren estas titulaciones prácticamente desde su origen.

4.3 – Respecto a los Objetivos Secundarios.

Existen algunos objetivos secundarios que se han cumplido con la ejecución de este proyecto y, aunque no formaban parte del propósito principal de la investigación, con seguridad hemos logrado poner de manifiesto.

Al estudiar pormenorizadamente las características y las circunstancias en las que se desarrolló la labor educativa de los enseñantes de las escuelas superiores de diseño, hemos dado visibilidad y reconocimiento al colectivo de docentes, que lograron, y siguen logrando, formar a los profesionales del Diseño Gráfico que componen actualmente el acervo génico de creativos de la comunicación reconocidos incluso internacionalmente.

También podemos afirmar que hemos cumplido el objetivo de ofrecer un recorrido por las diferentes legislaciones que han marcado la trayectoria reglamentaria de los actuales estudios superiores de diseño.

Era también un objetivo secundario evidenciar la importancia, que para el tejido económico valenciano han tenido las enseñanzas de diseño en la formación de los profesionales que, en la parte que les corresponde, lo sustentan en la actualidad, y que en su mayor parte pasaron por las aulas de las antiguas Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos.

Con este trabajo esperamos haber iniciado algún tipo de proceso de concienciación para mejorar el futuro de los estudios de diseño, mostrando la realidad de una profesión habitualmente ignota para buena parte de la sociedad.

4.4 – Posibles medidas a adoptar para la mejora de los estudios.

A partir de las conclusiones expresadas, podemos proponer acciones de mejora para mejorar la calidad de los estudios superiores de diseño gráfico en particular y de otras especialidades en general:

- Todos los colectivos implicados en el ámbito del diseño deben esforzarse por exigir a las administraciones públicas que adopten las medidas necesarias para que sus decisiones en materia de diseño sean coherentes, respetuosas con el ámbito profesional y fruto de la capacidad crítica especializada de quienes tienen la responsabilidad de decidir las.

- Las administraciones públicas deben reconocer el valor de la labor desempeñada por los profesionales del diseño para dotarlos de las armas necesarias para luchar contra el intrusismo profesional y el menosprecio social que sufren.

– Hay que concienciar al colectivo profesional del diseño gráfico de la necesidad de promover los órganos colegiales y/o profesionales que velen por la subsistencia y legitimidad de la profesión.

– Es preciso que los centros y las administraciones públicas hagan el esfuerzo necesario para seguir avanzando en la consecución, y posterior modernización de los medios estructurales y tecnológicos, que ponen a disposición de sus estudiantes, en aras de acercarse lo máximo posible a la realidad del mercado.

– Los proyectos educativos de los centros deben incorporar las acciones necesarias para lograr que sus alumnos tengan una experiencia estudiantil satisfactoria y memorable. Sólo así se logrará generar las dinámicas de reconocimiento social, prestigio de las carreras y valoración de las titulaciones que repercutan en el terreno profesional de sus egresados.

– Es necesario que los centros se preocupen por dignificar los estudios que imparten, porque ello dará valor a las titulaciones que emiten, y estas a su vez prestigiarán a los profesionales que las obtienen. El profesorado debe adoptar las actitudes éticas necesarias para que esa dignidad sea patente y visible en la sociedad.

– Los centros de enseñanza superior de diseño deben asumir y potenciar el rol de referente para sus alumnos, durante los estudios y también después de los mismos. Las egresadas y los egresados, deben poder seguir contando con el apoyo de la institución en su andadura profesional.

4.5 – Motivos de aplicabilidad de los resultados obtenidos.

– El proyecto que acabamos de presentar, podría tener una proyección en otros contextos educativos relacionados con las enseñanzas artísticas, dado que las trayectorias históricas y los entornos en los que se han desarrollado son claramente semejantes y comparables y

por tanto, podemos disponer de lo que Geertz (1973, citado en Guba, 1981) denominaba “descripción copiosa” sobre cada contexto.

– Las descripciones que se aportan sobre los procedimientos y los entornos en los que se desarrolló la recogida de datos durante el trabajo de campo, son suficientemente minuciosos como para permitir establecer juicios sobre la correspondencia de esta investigación en otros contextos.

– Así consideramos que el esfuerzo realizado en la consecución de esta tesis puede ser aprovechado para ayudar también a mejorar la calidad de la enseñanza de otras especialidades de diseño impartidas en las Escuelas Superiores de Diseño e incluso otras titulaciones incluidas en el espectro de las Enseñanzas Artísticas, tanto en la Comunidad Valenciana como en el resto del territorio nacional.

4.6 – Balance final.

Gracias a las personas que tuvieron la honestidad de hacer el esfuerzo para compatibilizar el ejercicio profesional con la práctica docente, existe y subsiste hoy en día un sector económico en el que se pueden desenvolver con más o menos dificultades los profesionales del diseño que se formaron en sus aulas.

Al propio tiempo hemos llevado a cabo un recorrido histórico por las diferentes transformaciones que han sufrido las especialidades de diseño en el sistema público de enseñanza, desde sus orígenes hasta la actualidad, poniendo así de manifiesto la trayectoria de la formación desde las enseñanzas de Artes Aplicadas hasta las Enseñanzas Superiores equivalentes al grado universitario. Con ello esperamos haber hecho nuestra humilde aportación al reconocimiento y dignificación de estos estudios tan desconocidos por la mayor parte de la sociedad.

Creemos que hemos logrado evidenciar la importancia de los estudios de Diseño Gráfico para la formación de los Diseñadores valencianos actuales. Dado que todos los participantes en este proyecto forman parte de este colectivo, al trabajar con ellos, al observar sus trayectorias, sus inquietudes, sus aspiraciones y sus éxitos, ponemos en relieve el buen nivel de formación que recibieron de sus profesores y profesoras que les aportaron los conocimientos necesarios para labrarse su propia trayectoria profesional.

Al mostrar la realidad actual de la profesión de diseño gráfico en la sociedad, hemos tenido la oportunidad de denunciar las dificultades por las que atraviesa y la situación en la que se encuentra.

Tal vez así podamos concienciar a todos los colectivos implicados de la necesidad de adoptar una serie de pautas para mejorar los estudios de diseño, y con ello la misma profesión en sí.

Se ha adoptado durante todo el proceso una metodología para la elaboración del proyecto, que garantizase la fiabilidad del constructo, su validez interna y externa; utilizando métodos e instrumentos explícitos, abiertos al escrutinio público y replicables, para avalar la objetividad del trabajo; adoptando los criterios de credibilidad reconocidos en numerosas investigaciones como necesarios para asegurar la aplicabilidad de los resultados a otros contextos semejantes.

Consideramos que se han alcanzado todos los objetivos que se establecieron, se han respondido a todas las preguntas de investigación que se formularon y se ha dado cumplida explicación a las hipótesis que se propusieron. Se han identificado los problemas académicos y profesionales que rodean el binomio enseñanza-profesionalización, y se han recogido las inquietudes y soluciones aportadas por los profesionales del diseño actuales para paliar esos obstáculos.

En función de las aportaciones de todos los colaboradores y colaboradoras comprometidos en este proyecto, y de las propuestas derivadas de las conclusiones de este trabajo, se podrían adoptar las decisiones y las actitudes descritas, que dieran cumplimiento al objetivo principal de esta tesis. Que se lleve a cabo o no, dependerá de la voluntad de todos los grupos de interés implicados en el proceso.

5 – Agradecimientos.

La consecución de esta tesis no ha sido fruto únicamente del esfuerzo del investigador titular de la misma. Su realización no habría sido posible sin la participación de una serie de personas, a las que considero amigos, que, desinteresadamente me dedicaron su tiempo, su empeño y su ánimo en diferentes momentos del desarrollo de la misma.

Agradezco en primer lugar a mis directores de tesis por sus orientaciones, siempre edificantes y útiles, agradezco su comprensión de mis circunstancias vitales y el aliento recibido de su parte.

Quiero agradecer especialmente a todas y cada una de las personas que han compuesto los grupos de trabajo en los que se ha basado este trabajo, gracias por su dedicación, por su paciencia y por su profesionalidad.

Agradezco a mi esposa María Helena y a mi hijo Andrés que me han impedido desfallecer en los momentos más difíciles, y con su apoyo incondicional han creído en el proyecto tanto como yo mismo.

Agradezco a mis compañeros y amigos que me apoyaron en diferentes fases del proceso.

Finalmente quiero agradecer especialmente a mi querido amigo Miguel Ruíz, que me ha ofrecido su sabiduría, su tiempo y sus consejos de forma siempre desinteresada.

6 – Referencias.

- Andréu, J. (2001). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Centro de Estudios Andaluces, DT 200103, 1-34. Recuperado de: <https://www.centrodeestudiosandaluces.es/index.php?mod=publicaciones&cat=2&id=2431&idm=>
- Arias, MM. Giraldo, CV. (2011). El rigor científico en la investigación cualitativa. *Investigación en Educación de Enfermería*, 29 (3), 500-514
- Berengueras, M. Vera J.M. (2015). Las leyes de educación en España en los últimos doscientos años. *Supervisión 21 revista de educación e inspección*. (38). Recuperado de http://www.usie.es/SUPERVISION21/2015_38/SP_21_38_Articulo_Leyes_educacion_ultimos_200_anyos_Berengueras_y_Pont.pdf
- Blanes, G. Garrigós, LL. (2001). Los inicios de la Escuela de Artes y Oficios de Alcoy, 1887-1901. Análisi sociológico del alumnado. *Llull, Revista de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas*, 24, 5-31.
- Blasco, J., López, A., Mengual, S. (2010). Validación mediante el método Delphi de un cuestionario para conocer las experiencias previas en actividades acuáticas. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 12(1), 75-96.
- Bassi, j. E. (2015). El código de transcripción de Gail Jefferson: adaptación para las ciencias sociales. *Quaderns de Psicologia*, 17(1), 39-62. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1252>
- Cabero, J., Infante, A. (2014). Empleo del método Delphi y su empleo en la investigación en comunicación y educación. EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, (48), 1-16. Recuperado de <https://edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/187/18>
- Campi, I. (1987). *Història del disseny industrial*. Barcelona, España: Edicions 62
- Campos, A. (2004). *1984-2004, 20 años creando*. Castelló, España: Textos i Imatges, S.A.
- Carrizosa, R. (2018). Una Muestra rescata las huellas de la Escuela de Artes y Oficios de Alicante. *Información*. Recuperado de <https://www.diarioinformacion.com/economia/2018/09/25/muestra-rescata-huellas-escuela-artes/2066482.html>
- Castillo, E., Vásquez, M.L. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 34(3), 164-167.
- CEA (Confederación de Escuelas de Artes Plásticas y Diseño) (2004, octubre). *Propuestas para el desarrollo de las enseñanzas de Artes Plásticas y el diseño de su adaptación a la “declaración de Bolonia”*. Madrid. Recuperado de: <http://debateeducativo.mec.es/documentos/artesplasticas.pdf>

- Ciałkowska, M., Adamowski, T., Piotrowski, P., y Kiejna, A. (2008). Czym jest metoda Delphi? Zalety i ograniczenia (What is the Delphi method? Strengths and shortcomings). *Psychiatria Polska, tom XLII*(1), 5-15. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18567399>
- Cuesta, J. L. (2013). Aplicación de la técnica Delphi en el proceso de validación de un instrumento para la evaluación de la calidad de vida en centros para personas con trastornos del espectro del autismo. *Revista Qurriculum*, (26), pp.135-160.
- Davidson, C. (2010). Transcription matters: Transcribing talk and interaction to facilitate conversation analysis of the taken-for-granted in young children's interactions. *Journal of Early Childhood Research* 8(2):115-131 Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/247757721_Transcription_matters_Transcribing_talk_and_interaction_to_facilitate_conversation_analysis_of_the_taken-for-granted_in_young-children%27s_interactions
- Eco, U. (1977-1992). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Barcelona, España: Gedisa.
- Embid, A. (1997). *Informe sobre la conveniencia de promulgar una Ley Orgánica Reguladora de la Organización en Régimen de Autonomía de las Enseñanzas Superiores Artísticas en España*. Madrid, España: Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas.
- Escobar, J., Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medicina*, 6(1), 27-36 Recuperado de: http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Escolano, A. (2002). *La educación en la España Contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid, España: Biblioteca Nueva
- Falcón, R. (1966). *La enseñanza de las Artes Aplicadas y de los Oficios Artísticos*. Revista de educación, 178 (LXI), 63-70. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/1966-178/1966re178estudios03.pdf?documentId=0901e72b8194e431>
- Gage, N. L. (1983). *Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand Mc. Nally. Citado en: Villa, A. (1985). *La evaluación del profesor: perspectivas y resultados*. Revista de Educación, 277, 55-93. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre277/re2770400503.pdf?documentId=0901e72b813c3056>
- Galeano, E. (1989 - 2008). *El libro de los abrazos*. Madrid, España: Siglo XX Editores.
- García-Ruiz, M. E., Lena-Acebo, F. J. (2018). Aplicación del método Delphi en el diseño de una investigación cuantitativa sobre el fenómeno FABLAB. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (40), 129-166. Doi: [empiria.40.2018.22014/](https://doi.org/10.22014/empiria.40.2018.22014/)
- Gibbs, G (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*.

Madrid, España: Morata

Giménez de Haro, J. (2009). Vinticincpervinticinc. 1984-2009, 25 anys de docència. Castelló, España: Sichert Artes Gráficas.

Green, R. A. (2014). The Delphi Technique in Educational Research. DOI: 10.1177/2158244014529773

Guba, E. G. (1981). *Criteria for Assesing the truthworthiness of naturalistic inquiries* ERIC/ECTJ Anual, vol. 29(2), 75-91.

Guba E. G., & Lincoln Y. S. (1981). *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco, USA: Jossey-Bass. En Castillo, E. Vásquez, ML. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 34(3), 164-167

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). *Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry*. Educational Communication and Technology Journal 30 (4), 233-252. En Morse, J. Barrett, M. Mayan, M. Olson, K. Spiers J. (2002). Verification Strategies for Establishing Reliability and Validity in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 13-22

Guba E. G., & Lincoln Y. S. (2002). Paradigmas de competencia en la investigación cualitativa. Compilación de Denman, C., y Haro, J. A. *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. P. 113-145. Sonora: Colegio de Sonora.

Hernández, R. Fernández, C. Baptista, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid, España: McGraw-Hill Interamericana Editores.

Holstein, J. Gubrium, J. (1997). *Active interviewing*. En Holstein J. Gubrium, J. (1997). Qualitative research: theory, method and practice. *Sage Publications Ltd*. pp.113-129. Recuperado de [www.heron.dmu.ac.uk/2006-02-28/0803976658\(113-129\)51915.pdf](http://www.heron.dmu.ac.uk/2006-02-28/0803976658(113-129)51915.pdf)

Infoadex S.A. (2014). *Estudio Infoadex de la inversión publicitaria en España 2013*. Recuperado de: www.infoadex.es/resumen_estudio_2014.pdf

Jefferson, G. (2004), *Glossary of transcript symbols with an introduction*. En G.H. Lerner (Ed.), *Conversation analysis: Studies from the first generation* (pp.13-31). Amsterdam: John Benjemins.

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona, España: Paidós.

Leiva, J. J. (2011). La participación del alumnado en la evaluación docente: Reflexiones para el debate en el contexto universitario. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4(3), 170-176.

- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage. En Morse, J. Barrett, M. Mayan, M. Olson, K. Spiers J. (2002). Verification Strategies for Establishing Reliability and Validity in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 13-22
- López González, y Wilmer Orlando (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35630150004>
- Martínez, M. M. García, B. Quintanal, J. (2006). El perfil del profesor universitario de calidad desde la perspectiva del alumnado. *Educación XX*, 1(9), 183-198. Recuperado de: <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/download/325/281>
- Mayordomo, A. Lázaro, L.M. (1998). *Escritos pedagógicos de la Ilustración*. Madrid, España: Centro de publicaciones del MEC.
- Mayordomo, A. (2020). El legado de las voces y los escritos: su valor como testimonio de la cultura escolar. *Iberoam Patrimonio Histórico-Educativo*. 6, 1-31. Doi: 10.20888/ridphe_r.v6i00.13504
- Mestre, J. A (2008). Escola d'Art i Superior de Disseny d'Alcoi [Historia]. Recuperado de <http://www.easdalcoi.es/es/escola/historia/>
- Milito, C. y Groves, T. (2013). ¿Modernización o democratización? La construcción de un nuevo sistema educativo entre el tardofranquismo y la democracia. *Bordón Revista de Pedagogía*. 26(4), 135-148.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1969). *La educación en España: bases para una política educativa*. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/82814/00820093002256.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1989). *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/libro-blanco-para-la-reforma-del-sistema-educativo/administracion-educativa/913>
- Moyano, C. (1857). *Ley de instrucción pública, sancionada por S.M. en 9 de septiembre de 1857*. Madrid: Imprenta Nacional. Recuperado de <http://www.filosofia.org/mfa/e1857ley.htm>
- Morse, J. Barret, M. Mayan, M. Olson, K. Spiers, J. (2002) Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1. Disponible en: <http://www.ualberta.ca/~ijqm>

- Prats, J. (2005). *El sistema educativo español*. Colección de Estudios Sociales. Recuperado de: Prats, J. Raventós, F. (2005) Los sistemas educativos europeos. ¿Crisis o transformación?. Recuperado de http://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Estudios_sociales/vol18_es.pdf
- Puelles, M. (2011). *Política y educación en la España contemporánea*. Madrid, España: UNED
- Puente, J. (2000). La evaluación del sistema educativo español. *Revista de Educación*, (321), 81-96. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19308>
- Ramírez, J. A. (Ed.), Brihuega, J., Hernando, J., Raquejo, T., Reyero, C., Sainz, J., ... Solana, G. (2005). *Historia del Arte 4. El mundo Contemporáneo*. Madrid, España: Alianza Editorial S.A.
- Rojas, R. (1976-2013). *Guía para realizar investigaciones sociales*. Madrid, España: Plaza y Valdés
- Sabio, B. (2005) "Las escuelas de arte a través de la historia". *Paperback no 1*. ISSN 1885-8007. Recuperado el 12/05/2014 de <http://www.artediez.com/paperback/articulos/sabio/historia.pdf>
- Seage, J. (1969). El libro blanco de la educación. *Boletín de la Comisión Española de la UNESCO*. Madrid, (5), 29-35. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11162/82814>
- Shavelson, R. y Demsey, N. (1976) "Generalizability of Measures of Teaching Behavior". *Review of Educational Research*, 46, 553-611. Citado en: Villa, A. (1985). *La evaluación del profesor: perspectivas y resultados*. Revista de Educación, 277, 55-93. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre277/re2770400503.pdf?documentId=0901e72b813c3056>
- Soldevilla, M. (2000). *Del artesano al diseñador. 150 años de la Escuela de Artes y Oficios de Valencia*. Valencia, España: Diputació de València. Institució Alfons el Magnanim.
- Turoff, M. & Hiltz, S. (1996). Computer based Delphi processes. En Michael Adler and Erio Ziglio, (Ed), *Gazing Into the Oracle: The Delphi Method and Its Application to Social Policy and Public Health* (56-88). London, England: Kingsley Publishers. Recuperado de <https://web.njit.edu/~turoff/Papers/delphi3.html>
- Valor, J. A. (2006). Utilidad y objetividad en la investigación. *Revista de filosofía*, 31(2), 173-188. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RESF/article/download/RESF0606220173A/9317>
- Valles, MS. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Madrid, España: CIS
- Vega, L. (1997). La reforma educativa en España (1970-1990). *Educación, Curitiba*, 13, 101-128. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.175>

- Vicente, M. (2017). El Archivo de la Escuela de Artes y Oficios de Valencia y su taller de cerámica. *Wordpress*. Recuperado de <https://historiazgz2017.files.wordpress.com/2017/05/m12-vicente-el-archivo-de-la-escuela-de-artes.pdf>
- Víglietti, M. (1959). *Técnica del Arte de la pintura*. Madrid: Dossat, S. A .pp. 22 y siguientes. Citado en: Falcón, R. (1966). La enseñanza de las Artes Aplicadas y de los Oficios Atísticos. *Revista de educación*, 178(56), 63-70. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/1966-178/1966re178estudios03.pdf?documentId=0901e72b8194e431>
- Vigotsky L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. En M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman. (pp. 79-90). Massachusetts London, England: Harvard University Press Cambridge.
- Villa, A. (1985). *La evaluación del profesor: perspectivas y resultados*. Revista de Educación, 277, 55-93. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre277/re2770400503.pdf?documentId=0901e72b813c3056>
- Villarreal, O. y Landeta, J. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación científica en dirección y economía de la empresa. una aplicación a la internacionalización. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa* 16(3), pp. 31-52. Recuperado de <https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUK EwiHbaY06vpAhWH3oUKHUvxB0MQFjAAegQIAhAB&url=https%3A%2F%2Fdinet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3304962.pdf&usg=AOvVaw3JVz8wgH HsKteemspH9qmb>
- Winne, Ph. H. y MARX, R. W. (1977). "Reconceptualizing Research on Teaching", *Journal of Educational Psychology*, 69(6) 668-678. Citado en: Villa, A. (1985). *La evaluación del profesor: perspectivas y resultados*. Revista de Educación, 277, 55-93. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre277/re2770400503.pdf?documentId=0901e72b813c3056>
- Yin, R. K. (2014). Case study research: design and methods. Los Angeles, U.S.A.: Sage Publications, Inc.

Textos oficiales:

- B.O.E. núm. 199 (1945). *Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria*. Madrid: Ministerio de Educación Nacional.
- B.O.E. núm. 198 (1949). *Ley de 16 de julio de 1949 de Bases de Enseñanza Media y Profesional*. Madrid: Ministerio de Educación Nacional.
- B.O.E. núm. 55 (1963). *Ley 24/1963, de 2 de marzo sobre modificación de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media*. Madrid: Ministerio de Educación Nacional.
- B.O.E. núm. 177 (1963). *Decreto 1754/1963, de 4 de julio, por el que se regulan los turnos de provisión de vacantes en los Cuerpos docentes de las Escuelas de Artes y Oficios Artísticos*. Madrid: Ministerio de Educación Nacional.
- B.O.E. núm. 214 (1963). *Decreto 2127/1963, de 24 de julio sobre reglamentación de los estudios de las Escuelas de Artes y Oficios Artísticos*. Madrid: Ministerio de Educación Nacional.
- B.O.E. núm. 187 (1970). *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- B.O.E. núm. 238 (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- B.O.E. núm. 239 (1999). *Real Decreto 1496/1999, de 24 de septiembre, por el que se establecen los estudios superiores de Diseño, la prueba de acceso y los aspectos básicos del currículo de dichos estudios*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- B.O.E. núm. 307 (2002). *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- B.O.E. núm. 51 (2004). *Real Decreto 334/2004, de 27 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes que imparten las enseñanzas escolares del sistema educativo y en el Cuerpo de Inspectores de Educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- B.O.E. núm. 53 (2007). *Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoseptima de la citada ley*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- B.O.E. núm. 106 (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, Educación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- D.O.G.V. núm. 2.485 (1995). *Orden de 28 de marzo de 1995, de la Consellería de Educación*

y Ciencia, por la que se convocan pruebas selectivas para la provisión de plazas vacantes de funcionarios de los cuerpos docentes de profesores de Enseñanza Secundaria, Profesores técnicos de Formación Profesional, profesores de escuelas oficiales de idiomas, profesores y maestros de taller de artes plásticas y diseño, y profesores de música y artes escénicas. [95/2555]. Valencia: Generalitat Valenciana.

D.O.G.V. núm. 4.058 (2001). *Decreto 133/2001, de 26 de julio, del Gobierno Valenciano, por el que se establece el currículo de las enseñanzas superiores de Diseño y se regula el acceso a dichas enseñanzas.* [2001/X7802]. Valencia: Generalitat Valenciana.

Gaceta de Madrid núm. 1.710 (1857). Ley de Instrucción Pública. España. Madrid: Ministerio de Fomento. Imprenta Nacional.

Monarquía Española (1812). *Constitución política de la monarquía española*. España. Cádiz: Imprenta Real. Recuperada de: http://www2.uca.es/grup-invest/lapepa/pdf/constituciones/cons_1812.pdf

7 – Bibliografía.

Blanes, G. Millán, C. Sebastiá, R (2002-2003). El origen de la Escuela de Artes y Oficios de Alcoy, 1886/1888. *Quaderns d'història de l'enginyeria*, vol. V, 85-97

Blanes, J. (1845-2008). *El criterio*. Barcelona, España: Linkgua Ediciones

Bucholtz, Mary (2000). The politics of transcription. *Journal of Pragmatics*, (0)32, 1439-1465.

Cepeda, G. (2006). *La calidad de los métodos de investigación cualitativa: principios de aplicación práctica para estudios de casos*. Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa, Núm, 29, 057-082. Recuperado de http://www.acede.org/fotos/pdf/art125_29_03.pdf

Cortés, P. (2011). El sentido de las historias de vida en investigaciones socio-educativas. Una revisión crítica. *Esbrina Recerca*, 4, 68-74

Falcón, R. (1966). *La enseñanza de las Artes Aplicadas y de los Oficios Artísticos*. Revista de educación, 178 (LXI), 63-70. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/1966-178/1966re178estudios03.pdf?documentId=0901e72b8194e431>

Guardián-Fernandez, A. (2007). *El paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. San José de Costa Rica. Colección IDER. Recuperado en <https://web.ua.es/en/ice/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf>

- Gómez, A. L. (s.f.). El estudio de casos: un instrumento de trabajo educativo. Recuperado de: <http://www.monografias.com/cgi-bin/search.cgi?query=el%20estudio%20de%20casos>
- Gómez, L. Mayoral, V. (1981). *La escuela pública comunitaria*. Barcelona, España: Laia.
- Goodson, I. F. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona, España: Octaedro.
- Hernández, F. (2006). Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes. En Hernández, F., Gómez, M. y Pérez, H. (2006). *Bases para un debate sobre investigación artística*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia
- Infoadex S.A. (2012). *Estudio Infoadex de la inversión publicitaria en España 2012*. Madrid
- Kerlinger, F. N., Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales*. En Hernández, R. Fernández, C. Baptista, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid, España: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. Universidad de Huelva, *XXI Revista de educación*, 4, 167-179. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf>
- Marín, R. (2011). *Didáctica de la educación Artística para primaria*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Pierce, Ch. S. (1988). *El hombre un signo*. Barcelona, Crítica. Citado en: Valor, J. A. (2006). Utilidad y objetividad en la investigación. *Revista de filosofía*, 31(2), 173-188
- Prats, Joaquim (2005). El sistema educativo español. *Colección Estudios Sociales*. Recuperado de Prats, J. Raventós, F. (2005) Los sistemas educativos europeos. ¿Crisis o transformación?. Recuperado de: http://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Estudios_sociales/vol18_es.pdf
- Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en psicología*, 23(1), 9-17. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Carlos_Ramos43/publication/282731622_LOS_PARADIGMAS_DE_LA_INVESTIGACION_CIENTIFICA_Scientific_research_paradigms/links/561a519d08ae044edbb208fe.pdf?origin=publication_list
- Rickenmann, R. (2010). Investigación y formación docente. Dispositivos de formación y elementos para la construcción de una identidad profesional. Universitat de Girona. *Documenta Universitaria*, 95-109.

- Ryans, D. G. "Teacher Behavior Can be Evaluated". En Mohan, M. Y Hull R. E., Edil. *Teaching Effectiveness*. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications, 1975. Citado en: Villa, A. (1985). *La evaluación del profesor: perspectivas y resultados*. Revista de Educación, 277, 55-93. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre277/re2770400503.pdf?documentId=0901e72b813c3056>
- Salvador, C. M. (2005). La percepción del cliente de los elementos determinantes de la calidad del servicio universitario: características del servicio y habilidades profesionales. *Papeles del Psicólogo*, 26(90), 1-9. En Martínez, M. M. García, B. Quintanal, J. (2006). El perfil del profesor universitario de calidad desde la perspectiva del alumnado. *Educación XX*, 1(9), 183-198. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/download/325/281>
- Stake, R. (2000). *Cases Studies*. En Hernández, R. Fernández, C. Baptista, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid, España: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Stenhouse, L. (1982). *El profesor como tema de investigación y desarrollo*. Revista de Educación, 277, 43-52. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre277/re2770300503.pdf?documentId=0901e72b813c3055>
- Vicente, M. (2017). El Archivo de la Escuela de Artes y Oficios de Valencia y su taller de cerámica. *Wordpress*. Recuperado de <https://historiazgz2017.files.wordpress.com/2017/05/m12-vicente-el-archivo-de-la-escuela-de-artes.pdf>
- Vigotsky, L.S. (2018). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, España: Espasa Libros S.L.U.

Textos oficiales:

- B.O.E. núm. 199 (1945). *Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- B.O.E. núm. 151 (1991). *Real Decreto 986/1991, de 14 de junio por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- B.O.E. núm. 97 (1991). *Real Decreto 574/1991, de 22 de abril por el que se regula transitoriamente el ingreso en los Cuerpos de Funcionarios Docentes a que se refiere la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- B.O.E. núm. 82 (1994). *Real Decreto 440/1994, de 11 de marzo por el que se establecen las equivalencias entre los títulos de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos, Cerámica y Conservación y Restauración de Bienes Culturales, anteriores a la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octu-*

bre, de Ordenación General del Sistema Educativo, y los establecidos en dicha Ley. Madrid:
Ministerio de Educación y Ciencia.

ANEXOS

ANEXO I

A la atención de D. Gabriel Navarro

Secretario de la Escuela de Arte y

Superior de Diseño de Valencia

Ignacio Igual Fornas con D.N.I. 19834812A, docente de la Escola d'Art i Superior de Disseny de Castelló por la presente

SOLICITA

Se me permita acceder a los archivos de su centro para consultar el listado de egresados en la especialidad de Diseño Gráfico en el periodo que va del año 2000 al 2010, con el fin de seleccionar entre ellos una muestra compuesta por seis individuos que han de servir de base para la investigación académica a medio plazo que estoy llevando a cabo dentro del marco del proyecto de investigación aprobado en su día por el ISEA y que lleva como título: " La eficiencia de los estudios de diseño gráfico a través de la percepción del usuario del proceso de enseñanza – aprendizaje.

(1980/1990 – 2000/2010)".

Se da la circunstancia de que en diciembre de 2014 solicité de su secretaría este mismo acceso, pero en aquella ocasión, para consultar la lista de egresados de la década de los años 80 del siglo pasado, y recibí su amable permiso para dicha consulta, con lo cual pude iniciar la primera parte de mi investigación. Ahora precisaría comenzar con la segunda fase del estudio comparativo de ambas décadas, para lo cual

SUPLICA

Acceder a los archivos antes mencionados cuando lo consideren posible, para poder dar continuidad a mi proyecto de investigación.

Sin otro particular y a la espera de sus prontas noticias, reciba un cordial saludo.

En Valencia a 15 de abril de 2016

El solicitante:

Ignacio Igual Fornas



Contacto: nigual@easdcastello.org – móvil: 649 40 39 31

ANEXO II

CUESTIONARIO DE PARTICIPACIÓN

Apreciado colaborador/a, ante todo quiero agradecerte la dedicación a este proyecto que con tu participación en el mismo estás demostrando. Antes de abordar el cuestionario en sí, me gustaría explicarte los objetivos y las motivaciones de esta investigación para que te resulte más fácil expresar tus opiniones, sensaciones y percepciones dentro de los aspectos que pretendemos estudiar.

INTRODUCCIÓN

El proyecto en el que vas a participar se centra en el descubrimiento de valores y percepciones relacionadas con la acción educativa dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en el entorno de los estudios de diseño gráfico que en su día cursaste en la Escuela de Arte y Superior de Diseño de Valencia; y más concretamente en la asignatura de Proyectos.

Es necesario explicar que el fin de esta investigación no es la evaluación de la labor docente de los profesionales de la educación en el ámbito del diseño gráfico; para ello sería necesario tener en cuenta consideraciones de carácter económico, político, socio-cultural, etc. que escaparían completamente de los objetivos que esta investigación persigue abordar.

El trabajo pretende averiguar la percepción qué, como alumna/o tuviste en tu etapa de estudiante en relación con la información recibida fruto de diversos aspectos relacionados con la adquisición de conocimientos, a saber: la labor docente de tus profesoras/es, los medios de que dispusiste, las relaciones con tus compañeras/os, las relaciones entre tus profesores, el reconocimiento social hacia tus estudios y hacia tu especialidad profesional, la validez

de tus estudios en la vida laboral, etc.

Concretamente se trata de estudiar si la información que recibiste en tus estudios fue cercana a la vida profesional con la que te enfrentaste una vez finalizados los estudios; si sirvió de ayuda a la hora de superar obstáculos propios de la práctica profesional nada más salir de la etapa estudiantil, o incluso durante tu experiencia laboral en años posteriores; si existieron metodologías didácticas perceptibles o si estas evolucionaron durante la carrera; si los medios para la docencia fueron o son adecuados; si el acceso a la información ha mejorado en consonancia a los avances tecnológicos; si el reconocimiento social de estas profesiones ha aumentado en el transcurso del tiempo y acorde a la consecución de niveles educativos superiores.

En definitiva, se trata de investigar tu percepción como alumna/o en relación a la utilidad de tus estudios con respecto a la profesionalización posterior en el ámbito del diseño gráfico, y de si esta profesionalización tuvo relación directa con la formación y actuación de los docentes en la asignatura de proyectos.

De este modo, podremos determinar si existen diferencias entre los periodos estudiados con respecto a las características del profesorado, sus contenidos, su metodología docente, los medios y el entorno de una y otra etapa, y si estas diferencias resultan significativas para mejorar la calidad de unos estudios que desde sus orígenes se han caracterizado por su vocación netamente profesionalizante.

El cuestionario que te propongo a continuación no ha sido diseñado para recabar respuestas a cada pregunta en concreto; se trata más bien de una puesta en materia que te permita recordar informaciones relacionadas con aquello que se pregunta, sin que por ello deba ser respondido en el orden concreto en que está redactado, ni que las respuestas se centren exclusivamente o necesariamente en la cuestión en sí. Solo pretende centrar tu atención hacia un aspecto concreto del estudio y por tanto tienes total libertad para expresar las opiniones o

sensaciones que tengas en cada fase del cuestionario.

CUESTIONARIO.

A.1

Primera impresión sobre la etapa estudiantil a nivel general.

A.1.1 – ¿Qué recuerdas a nivel general de tu etapa como estudiante?

A.1.2 – ¿La recuerdas como una época feliz o angustiosa?

A.1.3 – ¿Hiciste vida estudiantil?

A.1.4 – ¿Formaste parte de un grupo de compañeros/as?

A.1.5 – ¿Quedabais regularmente fuera del ámbito de la clase?

A.1.6 – ¿Discutíais sobre diseño gráfico?

A.1.7 – ¿Os organizabais para asistir a eventos sobre diseño fuera del ámbito de clase?

B.1

Percepción del equipo docente a nivel nominal y personal.

B.1.8 – ¿Recuerdas a tus profesores/as de los tres últimos años de la carrera en la asignatura de Proyectos?

B.1.9 – ¿Se relacionaban tus profesores de proyectos con el grupo de alumnos/as fuera del ámbito de clase?

B.1.10 – ¿Mantuviste la relación con algún profesor/a una vez acabados tus estudios?

B.1.11 – ¿Percibiste en alguna ocasión algún tipo de competitividad entre los profesores de proyectos?

B.2

Conocimiento de las características del profesorado de proyectos.

B.2.12 – ¿Conoces las características o la trayectoria profesional de tus profesores de proyectos?

B.2.13 – ¿Recuerdas si tus profesores de proyectos compatibilizaban la docencia con la práctica profesional del diseño?

B.2.14 – ¿Conoces los requisitos que debían reunir tus docentes de proyectos para impartir clase en la Escuela?

C.1

Recordatorio de la metodología de clase.

C.1.15 – ¿Recuerdas cual era la metodología docente que usaban tus profesores/as de proyectos?

C.1.16 – ¿Os explicaron en alguna ocasión su metodología?

C.1.17 – ¿Realizaban explicaciones teóricas sobre temas concretos de forma periódica?

C.1.18 – ¿Recuerdas como se planteaban los trabajos?

C.1.19 – ¿Se partía de ejemplos de trabajos profesionales y se analizaban?

C.1.20 – ¿Se planteaban proyectos con encargos reales para empresas o instituciones?

C.1.21 – ¿Se planteaban proyectos con encargos reales para empresas o instituciones?

C.1.22 – ¿Qué opinas respecto a introducir proyectos reales en las aulas?

C.1.23 – ¿Cuándo se hacían trabajos reales, se recompensaba al alumnado por ello?

C.1.24 – ¿Fomentaban y organizaban desde sus asignaturas la participación en concursos relacionados con el diseño gráfico: carteles, identidades corporativas, etc.?

C.1.25 – ¿Recuerdas si tus profesores participaban en eventos (exposiciones, congresos, seminarios, etc.) relacionados con el diseño gráfico.?

C.2

Percepción de la disponibilidad de medios.

C.2.26 – ¿Aportaban bibliografía sobre diseño gráfico?

C.2.27 – ¿Generaban y organizaban actividades extraescolares tales como visitas a estudios profesionales, litografías, imprentas, estudios fotográficos, ferias especializadas, etc.?

C.2.28 – ¿Recuerdas alguna visita realizada desde la asignatura?

C.2.29 – ¿Recuerdas los medios con los que se contaba en el aula?

C.2.30 – ¿Recuerdas los medios con los que contaba el centro (biblioteca, servicio de reprografía, servicio de impresión, sala de ordenadores, maquinaria especializada)?

C.3

Percepción de la utilidad de los contenidos recibidos.

C.3.31 – ¿Recuerdas si la información que recibiste en la signatura de proyectos tenía relación directa con la profesión de diseñador gráfico?

- C.3.32 – ¿Sentías que estabas aprendiendo cosas que luego necesitarías aplicar en tu trabajo profesional?
- C.3.33– ¿Pensabas en tu futuro como profesional y buscabas respuestas en los contenidos que recibías?
- C.2.34– ¿Percibiste vacíos en tu formación?
- C.3.35 – ¿Dirías que realmente aprendiste a ser un profesional del diseño gráfico asistiendo a las asignaturas de proyectos?
- C.3.36 – En general, ¿en qué grado de utilidad calificarías los contenidos recibidos durante tus estudios en proyectos?

D.1

Percepción de los problemas derivados del paso de la etapa de estudiante a la etapa de profesional.

- D.1.37 – ¿Recuerdas cómo accediste a la vida profesional?
- D.1.38 – ¿Encontraste diferencias significativas entre estudiar una profesión y ejercer como profesional?

D.2

Descripción de los problemas surgidos y su solución.

- D.2.39 – ¿Te enfrentaste con problemas u obstáculos propios del ejercicio de la profesión de diseñador gráfico?
- D.2.40 – ¿Puedes describirlos?
- D.2.41 – ¿Cómo los solucionaste?

D.3

Recordatorio de la utilidad de los conocimientos recibidos para superar estos problemas.

- D.3.42 – ¿Te sirvieron los consejos o las informaciones recibidas por tus profesores de proyectos para superar con mayor facilidad esos problemas u obstáculos?

E.1

Valoración general de la actuación de los docentes de la asignatura de proyectos.

- E.1.43 – En general, ¿dirías que tus profesores de proyectos se mostraban cercanos o distantes hacia el alumnado?
- E.1.44 – ¿Puedes hacer una valoración general de la actuación de tus docentes de proyectos?

E.2

Valoración personal del conjunto de la carrera cursada.

E.2.45 – En general, ¿dirías que la carrera que cursaste fue útil en tu vida profesional?

E.2.46 – ¿Echaste de menos algún contenido o información necesaria para ejercer como profesional?

E.2.47 – ¿Cambiarías, ampliarías o eliminarías alguna materia de las que cursaste en la carrera?

E.3

Valoración personal de la utilidad del título obtenido.

E.3.48 – ¿Has utilizado en alguna ocasión el título que recibiste para acceder a otros estudios, conseguir un trabajo o algún otro motivo?

E.3.49 – ¿Puedes hacer una valoración general de la utilidad de tu titulación de diseño gráfico?

F.1

Valoración del reconocimiento social e institucional de la profesión.

F.1.50 – ¿Qué opinas respecto al intrusismo profesional en el diseño gráfico?

F.1.51 – ¿Cuál es tu opinión respecto al reconocimiento social de tu profesión?

F.1.52 – ¿Crees que el diseño gráfico, como actividad profesional, recibe suficiente apoyo institucional?

ANEXO III

Dr. José Ramón Andújar García. Profesor titular de Artes Plásticas y Diseño en la Escuela de Arte y Superior de Diseño de Valencia.

Informe de valoración del cuestionario elaborado como instrumento de trabajo por el doctorando Ignacio Igual Fornás.

El cuestionario propuesto presenta unos objetivos bien definidos y estructurado en distintas fases de manera coherente y razonada. Si bien estos propósitos son claros y el método argumentado, pueden matizarse algunos aspectos concretos para que el cuestionario sea más clarificador.

Concretamente en la dimensión “Recordatorio de la metodología de clase” las preguntas resultan un tanto genéricas y dan por supuesto que el receptor tiene conocimientos sobre metodología docente, puesto que el cuestionario va dirigido a profesionales del diseño sin formación pedagógica, las preguntas pueden ser más concretas para permitir describir la metodología de una manera clara y precisa. Esta sugerencia iría orientado a preguntas como: ¿Dirías que sus clases eran eminentemente teóricas o principalmente prácticas? Que podría completarse o sustituirse por preguntas como:

- ¿Había explicaciones teóricas sobre temas concretos de manera periódica?
- ¿Cómo se planteaban los trabajos?
- ¿Se explicaban aspectos concretos de manera general?
- ¿Se mostraban trabajos profesionales y se comentaban?

A la pregunta: ¿Generaban y organizaban actividades extraescolares? Se puede completar con preguntas del tipo:

- ¿Organizaron los profesores de proyectos visitas a estudios profesionales de diseño, a imprentas o estudios de fotografía?
- ¿Recuerdas la visita a alguna exposición o museo relacionado con el diseño?

También sería interesante conocer qué proyectos se realizaban y cómo se planteaban, para ello se pueden incluir preguntas como las siguientes:

- ¿Se planteaban trabajos con encargos reales, de empresas o instituciones?
- ¿Se participaba en concursos de diseño desde la asignatura?

Por otra parte, como último aspecto a considerar para incluir en el cuestionario, es que este, pregunta de manera genérica sobre los profesores. Es decir, parece que, si había más de un profesor, se presume que llevaban los mismos planteamientos metodológicos, siendo por tanto un equipo coordinado. En caso contrario, si había varios profesores y sus métodos eran distintos debería poder establecerse esa diferencia cualitativa de modo que la información recopilada resulte más plural y más veraz.

Valencia, 8 de junio de 2016

Alicia Rodríguez Boado. Profesora de Artes Plásticas y Diseño en la Escuela de Arte y Superior de Diseño de Castellón.

Hola Nacho: he visto con calma la documentación que me enviaste, y me parece muy coherente y bien estructurada. Me gustaría saber si vas a hacer algún otro tipo de validación del cuestionario que me envías, por ejemplo, una prueba piloto. Si es así me gustaría saber el resultado, por si puedo aportarte otras sugerencias.

A mí me parece que las preguntas que propones son coherentes con las variables y dimensiones que tienes, sin embargo, podría hacerte alguna sugerencia de mejora en la forma de redactar:

– En la dimensión B1, en la primera pregunta habría que pensar en concentrar más las posibles respuestas. Si no recuerdo mal, en aquella época la carrera constaba de cinco años, de los cuales los dos primeros eran comunes y los tres últimos de especialización. Tal vez sería conveniente preguntar sobre estos tres últimos, que son en donde se daba la asignatura de proyectos.

– En la dimensión C3, creo que cabría incluir una pregunta de valoración general de la utilidad de los estudios, pero eso lo dejo en tus manos porque puede suponer más trabajo en el proceso de análisis de los datos que obtengas.

– Lo mismo me parece para la dimensión E3. Creo que estaría bien que los entrevistados valorasen la utilidad del título que tienen.

Por lo demás me parece que está todo correcto. Ánimo que ahora empieza la parte más divertida.

Un saludo

Concepción Daud Picó. Profesora titular de la Facultad de Magisterio. Universidad de Valencia

En la página 9 del texto que me enviaste, dentro del esquema CUESTIONES, en el primer recuadro mira si te sirven estas preguntas como sugerencia:

- ¿Sentías que estabas aprendiendo aquello que luego pensabas aplicar en tu trabajo?
- ¿Pensabas en tu futuro profesional y lo vinculabas con los estudios que recibías?
- ¿Las orientaciones y enfoques de los profesores te daban una visión real susceptible de aplicar como profesional y te veías como tal?

En la página 10, también en CUESTIONES, en el recuadro siete, otra sugerencia:

- ¿Notaste vacíos formativos?

Y también en la página 10, en el recuadro ocho:

- ¿Entre los profesores advertiste alguna vez si existía competitividad entre ellos?

Bueno, ya valoras tú si conviene añadir estas preguntas o no y la forma de definir las, en caso de que te parezca bien el contenido. Y nos vemos cuando tengas más adelantado el texto.

Te comentaré algunos pequeños detalles que he subrayado, pero creo que va muy bien.

Un abrazo,

Concha.

ANEXO IV

AGENDA DE PROGRAMACIÓN DE TRABAJO DE CAMPO

FASE DE PREPARACIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO			
EVENTO	INICIO	FINAL	OBSERVACIONES
Solicitud a al secretario de la Escuela de Valencia del acceso a las actas del primer grupo.	11/12/14	18/12/14	Se han fotografiado todas actas de quinto y de reválida pertenecientes al período.
Selección de la población de interés.	19/12/14	22/01/15	He obtenido un listado de 17 candidatos que pueden ajustarse al perfil.
Entrar en contacto con los candidatos.	23/01/15	12/05/15	Ha sido muy complicado localizar a la mayor parte de los candidatos puesto que ya no residen en la zona de Valencia o no se dedican al diseño gráfico.
Explicar el proyecto.	29/05/15	22/01/16	Me he podido entrevistar con 7 candidatos para explicarles el proyecto.
Establecer la muestra definitiva.	25/01/16	04/03/16	Finalmente he obtenido el compromiso verbal de los seis componentes del grupo de la década de los 80
Solicitud a al secretario de la Escuela de Valencia del acceso a las actas del segundo grupo.	15/04/16	18/05/16	Se han fotografiado todas actas de tercer curso y de trabajo final pertenecientes al período.
Selección de la población de interés.	19/05/16	30/05/16	Ha sido muy difícil concretar una población de interés, dado que se trata de una población de más de 250 individuos en

			principio desconocidos.
Entrar en contacto con los candidatos.	02/05/16	28/06/16	Ha sido un trabajo de investigación a través de la red, en páginas web. por LinkedIn y Facebook, pero me ha permitido explicar el proyecto durante la selección.
Establecer la muestra definitiva.	29/06/16	07/07/16	He obtenido el compromiso por escrito de los seis participantes en el segundo período.
Envío de documentación previa a los componentes de la prueba piloto.	04/07/16	04/07/16	He enviado la documentación previa a la entrevista por e-mail a todos los componentes de la prueba piloto.
Envío de documentación previa.	08/07/16	08/07/16	Se ha enviado la documentación previa a la entrevista vía e-mail a todos los componentes de la muestra de ambos grupos.
Búsqueda de local para los grupos focales	-----	18/08/16	Finalmente he decidido habilitar el apartamento para trabajar en él. Ofrece óptimas condiciones de accesibilidad, situación, silencio y control.
Prueba de equipos de grabación para las sesiones de trabajo.	-----	19/08/16	He probado la colocación de las dos cámaras de vídeo y la de la grabadora. Se registra todo lo que se dice en el local desde cualquier posición. Marcar la situación de las dos cámaras de video para que todos los asistentes entren en el ángulo de visión.
Enviar convocatoria para el 17 y el 24 de septiembre. Plano de situación.	-----	20/08/16	He enviado las convocatorias con un mes de antelación y he pedido acuse de recibo. Recordar que si a primeros de septiembre

			no tengo las confirmaciones, hay que hablar con cada uno.	
Control de la convocatoria. Enviar ubicación por WhatsApp	-----	03/09/16	He recibido confirmación de todos los implicados. Todos ha recibido la ubicación del local.	
Adecuación del espacio de trabajo.	-----	09/09/16	El espacio está preparado para acoger a siete personas alrededor de una mesa de trabajo. He colocado las cámaras en su sitio. He cargado las baterías de todos los equipos, las internas y las de repuesto, Comprar pilas extra por si hiciera falta.	
Preparar el refrigerio.		16/09/16	Encargar empanadillas, comprar fiambres, pan y bebida. Cargar la nevera con bebida.	
FASE DE ORGANIZACIÓN Y REALIZACIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO				
FASE DE PRUEBA PILOTO				
ENTREVISTADO	FECHA	LUGAR	TRANSCRI.	OBSERVACIONES
PRUEBA PILOTO. Juan Araque González	09/07/16 09:15 h.	Domicilio particular. Valencia	No realizada	La entrevista ha tenido una duración de 1:27:14 h. Pero se ha respondido a todas las cuestiones sin impedimentos.
PRUEBA PILOTO. Alain Campos Peirat	11/07/16 18:12 h.	Domicilio particular. Villareal.	No realizada	La entrevista ha tenido una duración de 1:18:25 h. Tampoco se han registrado dificultades en esta ocasión.

PRUEBA PILOTO. Cristina Alonso	12/07/16 19:20 h.	Estudio de la entrevista. Valencia.	No realizada	La entrevista ha tenido una duración de 1:06:23 h. Ha sido más rápida que las anteriores, pero no ha habido dificultades.
ENTREVISTAS INDIVIDUALES				
ENTREVISTADO	FECHA	LUGAR	TRANSCRI.	OBSERVACIONES
GRUPO SIGLO XX. Ramón Cosme	18/07/16 15:45 h.	Estudio del entrevistado. Alaquas.	02/08/16	La entrevista ha tenido una duración de 0:54:16 h.
GRUPO SIGLO XX. Hector La Torre	25/07/16 16:14 h.	Bar de su zona de residencia. Valencia.	19/08/16	La entrevista ha tenido una duración de 0:50:47 h. La grabación es bastante buena, a pesar del sonido ambiente. Para próximas situaciones semejantes, acercar más el micrófono a la boca.
GRUPO SIGLO XXI. Juán Manuel Aznar	26/07/16 11:06 h.	Estudio del entrevistado. Valencia.	24/08/16	La entrevista ha tenido una duración de 0:49:56 h. Hemos bajado al bar para estar separados de Carles.
GRUPO SIGLO XXI. Carles Andreu Alacreu	26/07/16 12:11 h.	Estudio del entrevistado. Valencia.	30/08/16	La entrevista ha tenido una duración de 0:56:07 h. Hemos hecho la entrevista en el bar.

GRUPO SIGLO XXI. Toni Torres	26/07/16 21:08 h.	Domicilio del entrevistado. Alaquas.	12/02/17	La entrevista ha tenido una duración de 1:17:07 h.
GRUPO SIGLO XX. Gonzalo Mora Rosado	27/07/16 12:09 h.	Estudio del entrevistado. Valencia.	22/08/16	La entrevista ha tenido una duración de 1:02:57 h. La grabación está en dos partes por interrupciones de trabajo.
GRUPO SIGLO XX. Eugenio Llorca	28/07/16 19:20 h.	Estudio del entrevistado. Denia.	23/08/16	La entrevista ha tenido una duración de 0:52:34 h.
GRUPO SIGLO XXI. Diego Mir	29/07/16 15:30 h.	Bar de su zona de residencia. Valencia.	11/02/17	La entrevista ha tenido una duración de 1:01:45 h. Mucho ruido ambiente.
GRUPO SIGLO XXI. Baptiste Pons	03/08/16 12:11 h.	Estudio del entrevistado. Gandía.	16/02/17	La entrevista ha tenido una duración de 1:31:21 h.
GRUPO SIGLO XX. Mirenchu Menchaca	31/08/16 19:20 h.	Restaurante. La Eliana.	23/01/17	La entrevista ha tenido una duración de 1:19:04 h. Hemos aprovechado un viaje de la entrevistada a Valencia para hacerle la entrevista.
GRUPO SIGLO XXI. María Gómez - Senent	09/09/16 19:57 h.	Estudio de la entrevistada. Valencia.	18/02/17	La entrevista ha tenido una duración de 1:13:17 h.
GRUPO SIGLO XX.	12/09/16	Estudio del entre-	24/01/17	La entrevista ha tenido

Rafael Ramos López	12:34 h.	vistado. Alboraiá.		una duración de 1:19:04 h.
GRUPOS FOCALES				
ASISTENTES	FECHA	LUGAR	TRANSCRI.	OBSERVACIONES
PRIMERA SESIÓN XXI Asistentes: – Baptiste Pons – María Gómez Senent – Diego Mir – Toni Torres – Carles Andreu – Juanma Aznar	17/09/16 10:38 h.	Espacio de trabajo habilitado.	22/02/17	La sesión se ha desarrollado sin complicaciones. Carles y Juanma han llegado 20 minutos tarde y hemos empezado sin ellos, pero no se han perdido gran cosa de la conversación. La sesión ha durado 2:43:53 h.
SEGUNDA SESIÓN XX Asistentes: – Rafa Ramos – Gonzalo Mora – Hector La Torre – Ramón Cosme – Mirencu Menchaca – Eugenio Llorca	24/09/16 10:38 h.	Espacio de trabajo habilitado.	19/02/17	La sesión se ha desarrollado sin complicaciones. La sesión ha tenido una duración de 2:07:46 h.

ANEXO V

1ª ENTREVISTA GRUPO A

Fecha: 18 de julio de 2016

Hora: 15,45 h.

Duración: 0:54:16 h.

Entrevistado: Ramón Cosme

Pseudónimo para análisis: GRUPO SIGLO XX. RC

Descripción: Estudiante de Dibujo Publicitario en la década de los 80 en la Escuela de Artes Aplicadas de Valencia. Finalizó sus estudios en el curso 1984 – 85. Profesional de diseño gráfico desde 1986 integrando el equipo XanoXano, y posteriormente fundó su propia empresa Duplo, que dirige hasta la actualidad.

Contexto: Entrevista realizada en el propio estudio del entrevistado.

Fuente: Grabación de audio original.

A1

A.1.1

– Hombre una⇔ etapa fácil () porque⇒ yo dejé el mercado laboral↑ (1) porque estaba trabajando↑ [...] en Artes Gráficas↑ [...] en Valencia, y decidí () que yo lo que quería hacer era (1) evolucionar desarrollarme, formarme más en⇔ el ámbito↑ más creativo, más del dibujo↑ aplicado a las artes gráficas; más del dibujo aplicado a las artes gráficas↑, que era todo el entorno de (trabajo)– [...]

A.1.2

– Hombre una \Leftrightarrow época positiva. () Una época positiva porque \Rightarrow , porque \Rightarrow yo decido lo que quiero estudiar, no? () Decido que estar ahí \Uparrow () y formarme () que () crecer, crecer en \Leftrightarrow el aspecto no? () [...] en \rightarrow la \rightarrow parte \rightarrow más creativo – [...]

– No \rightarrow yo estudié artes gráficas \Uparrow [...] en artes gráficas [...] (1) cinco años de artes gráficas \Uparrow y ahí por medio de un profesor \Uparrow () me, descubro lo que es el entorno, lo que es el mundo de \Leftrightarrow del dibujo publicitario \Uparrow [...] de la creación de carteles, de la creación marcas, la creación de libros, de catálogos, de flyers, de anuncios. () Yo descubro \Uparrow (1) todo eso mundo a través de un profesor (1) de las artes gráficas. Y entonces \rightarrow claro, me informo de donde puedo estudiar todo eso. () Y \Leftrightarrow todo eso es en la Escuela de Artes y Oficios \Uparrow , y a partir de ahí pues es cuando \Rightarrow [...] después de cinco años \Uparrow , pues a los 19 años \Rightarrow sí, por ahí, sí – [...]

A.1.3 / A.1.4 / A.1.5

– Sí \Leftrightarrow . Había bastante actividad en torno al \Rightarrow , a lo que, a los estudios que hacías \rightarrow es decir, de crear ambientes \rightarrow porque, bueno, también estudiábamos por las tardes \Uparrow , no era por la mañana \Uparrow pues he \Rightarrow , con lo cual se generaba, pues, visitas a \Leftrightarrow exposiciones, a cosas que te \Leftrightarrow , que eran próximas, que tu querías conocerlas –.

A.1.6

– La palabra del diseño gráfico no \Leftrightarrow existe. [...] Si \Rightarrow yo creo ... más \Leftrightarrow que \Rightarrow la inquietud... mas que... discutir sobre el dibujo publicitario, nos enriquecíamos sobre, sobre el \Leftrightarrow () he \Rightarrow sobre la cultura \Rightarrow plástica, no? \Leftrightarrow Queremos conocer \Uparrow lo que era el

mundo plástico, no? (...) Ya no es⇒ más el dibujo publicitario, (...) todas las inquietudes↑ y todas las formas de expresar→ he⇒ ese, esa parte tan artística que tiene el diseño gráfico, no? Más conceptual⇒, más de transmitir, comunicar, no? Y contar a⇒ hacia los demás, pues una forma de expresarse—.

[...]

A.1.7

– (...) = Realmente la que... M⇒ Mucho más enriquecedor la cantidad de a⇒ actividades que hay hoy que las que habían entonces↑. Bastante más. Pero sí⇒. Buscando siempre⇒ cualquier cosa que te pudiese aportar⇒. [...]

A donde fuese, exactamente, a donde fuese. Buscando () las deficiencias que a lo mejor podía tener la ciudad de Valencia. Entonces, si⇒ si⇒ habían→ en→ otras→ ciudades→ pues→ bueno→ en→ Barcelona⇒, Barcelona que siempre estaba ahí, era→ más→ latente→ también un poco⇒ la⇔ todo el mundo del diseño, diseño industrial sobretudo que había, no? Y Madrid pues también, pues, con todas⇒ () las exposiciones y cosas, bueno, actividad que había que te era interesante. [...] Arco⇒, o⇔ musicales, o⇒ del cómic, o⇒ cualquier cosa que⇒ que te⇔ aportase⇒ información, que después te ayudaba⇒ a⇔ tú soltarla, no? porque era esa la forma de expresar () esas inquietudes que tenías, no? que sé, que hay una diferencia, no?—

[...]

B1

B.1.8 / B.2.13

– Sí \Leftrightarrow Sí, porque \Rightarrow yo acabé no me acuerdo 80, 81, o por ahí \rightarrow creo que \Rightarrow [...] Si, ()[...] creo no? 82, 83, 84. No sé, es que no sé [...] no lo sé exactamente en qué año acabé [...]. A ver... he \Rightarrow Realmente, fueron \Rightarrow 3, 4 años \uparrow , fueron \Rightarrow = [...] cinco años \uparrow ... [...] menos el primer año, que lo hice en Barreira, en la escuela de Barreira, el resto de años \uparrow ...eh \Rightarrow yo creo que terminé en el 84, () y \Rightarrow por ahí por esa época, y en los \Leftrightarrow tres últimos años fueron las mismas personas... eh \Rightarrow personas muy implicadas también en \Rightarrow el alumnado \rightarrow intentando enganchar al () alumnado, no? porque \Rightarrow pues bueno \Leftrightarrow costaba también un poco, no? Y \Leftrightarrow muy implicadas, no? en mostrarte \Rightarrow su trabajo, no? lo \rightarrow que \rightarrow ellos sabían, y porque además ellos estaban también trabajando fuera, no? como \Rightarrow \Leftrightarrow profesionales, no? y lo transmitían todo, lo \Leftrightarrow veías, no? que lo vivían ahí y \Rightarrow \Leftrightarrow las inquietudes, pues bueno también–.
[...]

– RC, PJ, son así \Rightarrow más de la especialidad. = [...] Luego \rightarrow ya \rightarrow estaba, bueno, de \Leftrightarrow historia del arte, AA \Rightarrow que fue una \Leftrightarrow parte importante de nuestra época. [...] PS, sí \Rightarrow yo \rightarrow también PS si \Leftrightarrow (...) y yo tuve a PS también... y \Leftrightarrow la curiosidad era esa, no? (...) que era un \Rightarrow pintor, () no? pero que estaba dando clases de \Rightarrow dibujo publicitario, no? entonces \rightarrow claro, () tú ya sabías pues que esas personas tenían una formación ahí, no? entonces e \rightarrow ya \rightarrow es \rightarrow que \Leftrightarrow te iban \Leftrightarrow dando información de lo que tú podías estar haciendo \uparrow \Rightarrow cuando terminases estos estudios, no?–
[...]

B.1.9

– Sí, () más menos⇒ siempre había⇔ = [...] había relación⇒ siempre había un buen contacto⇒ si. siempre había⇒ es→más, venían a buscarnos al bar–.

[...]

B.1.10

– Humm... () [...] amistosa humm, pero bueno (1) no mucho [...]. Hombre, no mucho... Una buena relación↑⇒ que si los ves, pues los saludas⇒ y te acuerdas⇒ pues el tiempo→pero→bueno, ya hace mucho tiempo también () no? y tampoco tienes, un contacto muy⇔ directo, muy estrecho, no? si los⇒ ves, pues bueno, te encanta verlos, no? pero tampoco esa relación, o durante los primeros años más⇒ (...) pues bueno, estamos hablando de hace 20 años, no? De⇒ pues, han pasado muchas cosas⇒ y todo–.

[...]

B.1.11 / B.2.13

– No, ninguna⇔⇔. En ese sentido, no.

[...]

Sí↑, además de dar clase, eran profesionales. Sí→yo→creo→que⇒ = [...]

RC tenía su estudio⇒ PJ tenía faena en una⇔ agencia⇒ = [...] he⇒ [...] (1) Agro-publi o→algo→así. Trabajaba en una agencia⇒. he⇒ [...] bueno, PS estaba también de pintor y⇒iba haciendo sus cosas⇒ no? AA era docente de⇒⇔ dibujo técnico, no recuerdo ahora tampoco, que⇔ estaba haciendo. Pero→bueno () eran muy prácticos–.

[...]

– No () Yo creo que⇒ a→ver, competitividad no. [...] Sí, yo creo que sí que⇒ bueno pues, que cada uno tiene su estilo de dar las cosas, no? de⇒⇒⇒ impartir sus clases⇒ unas eran más dinámicas⇒ más cercanas⇒ el otro era como más profesor y alumno⇒ no? pues bueno, tenían⇒ he⇒ cada uno sus diferencias, no? →pero yo creo que entre ellos se llevaban bien y no había ninguna rivalidad⇒ [...] nada⇒ no. A lo mejor, la rivalidad es que unas clases estaban más llenas que otras no? –
[...]

B2

B.2.12 / B.2.13

– No⇒ tan concretamente, a ver, no lo sabías→pero→bueno, sabías que una persona que estaba trabajando en una agencia⇒ y esa agencia llevaba, pues, muchos años trabajando, no? Publipres⇒ [...] Vale→pues→que llevaba muchos años en la⇒ profesión, no? Por sus inquietudes también⇒ artísticas, fotográficas, no? es decir, exposiciones que había hecho no? es decir, y por la implicación social⇒ en movimientos sociales, no? que→había→tenido. Y el otro, pues, se daba de pisto que había ganado muchos carteles, no? [risas] Casualmente (...) pues vale, bien, tú→has→ganado→muchos→carteles pero→bueno, realmente pues→bueno, bien, era muy pulcro⇒ muy→tal, pero habrá que valorar⇒ que era una persona, pues [...] cartelista y haciendo cosas y bueno, pues... –
[...]

B.2.14

– No⇔⇔ Sí, exactamente, sí, Bellas Artes, pero⇒ PJ no sé si tenía estudios o que, qué estudios tenía, no sé. Sí→el→otro→porque→estaba en el Círculo de Bellas Artes⇒ también estaba en⇔ [...] no, RC estaba en el Círculo de Bellas Artes⇒ después→también creo que daba clases en⇔ Bellas Artes, (...) pues bueno, sabía que eran personas, pues, que⇔ tenían su () titulación para poder impartir su formación, titulación para poder impartir esas clases→porque () una persona que estaba dando clases⇒ en una escuela⇒ de estas características, pues bueno, se supone que⇔ tiene titulación, no? para poder formar () a otras, ⇔ otras⇒ personas, no? a tener alumnos, no? es→decir, que no es⇒ () que aunque no teníamos título () no? un título así muy reglado⇒ por ministerio, pues bueno, era una cosa que era estatal y se supone que⇔ ser gente cualificada y... [...] –
[...]

C1

C.1.15 / C.1.6

– (...) yo recuerdo qué es lo que sí nos⇒ empujaban, es a que⇒ pudiésemos he⇒ investigar, no? es→decir, () presentaban el trabajo, no? y⇔ lo que te incitaban, unos más que otros, a la investigación, () no? unos a la investigación para poder contar, () no? y otros a la investigación de la técnica↑ más que el poder contar y transmitir conceptos y tal, no? [...] Exactamente, uno era más técnico⇔ [relatando] *“pues aquí hago una aguada y le pongo el secador y lo seco”* y el otro te permitía pues que viajases, libertad y que⇔ investigases para llegar tú a un [...] una conclu-

sión. [...] Creativa y técnica de trabajo. [...] Si↔

[...]

– No, {...} No porque ()↔ había una diferencia muy grande entre unas personas y otras personas. [...] En la↔ escuela, en la clase también. (...) [...] Entonces, () lo que no puede hacerse, lo que no se podía hacer es (1) tener una, ↔ clase en un nivel muy alto, porque habían personas de esa misma clase que se↔ perdían. Vale? Había gran, bastante diferencia entre la↔ los miembros del↔ aula, no? Entonces→había bastante diferencia entre unos y otros, no? Así que las inquietudes eran totalmente diferentes y, entonces, yo creo que el profesor lo que hace es equilibrar todo eso () y lo que no puede hacer es dar clase para unos pocos (1) los que menos saben, y para los que más saben. Y→los→que→más→tienen→inquietudes. Ya↔ no los que más saben () sino los que tienen unas inquietudes y otras inquietudes, ya no vamos a hablar de quién sabe más o de quién sabe menos, sino inquietudes. () Son totalmente diferentes. () Unos eran de hacer macramé, y otros querían hacer macramé↔ bajo, cabeza abajo () esa era la diferencia. [...] exactamente, lo complicaban. Entonces, el profesor (2) yo creo que () tiene su papel también en la educación, es crear () un ambiente que vaya bien para todo el mundo, entonces –.

[...]

C.1.17 / C.1.18 / C.1.19 / C.1.20

– Claro↔Sí↔ porque decían: [relatando] *“venir para clase que vamos a explicar esto. Mañana, no faltéis, no faltéis, venir a clase que os voy a explicar un nuevo trabajo y tal, no sé que”* y después ya libertad, no?

[...]

– Claro↔ = [...] había un día explicación del trabajo⇒ se↔ exponía el trabajo y⇒

[...] Claro \Leftrightarrow = [...] es que \Leftrightarrow [...] no \Leftrightarrow es que no llegaban a \Rightarrow = [...] yo no recuerdo ahí, tanto \Leftrightarrow \Leftrightarrow porque eso era taller, la clase de taller, y la clase era de dibujo artístico, que daba RC. Dibujo artístico era más \Leftrightarrow técnica, más \Leftrightarrow "haz las cosas bien" \Leftrightarrow , = [...] y lo otro era, pues, más \Rightarrow \Leftrightarrow concepto, más creativo y tal, no? entonces no \Leftrightarrow [...] {...} pero el otro era práctico: [relatando] "haz una caja para un producto, haz un cartel, haz una campaña para el bus, haz una etiqueta" pues, haces cosas () muy en la práctica de uso final () las clases que se hacían de taller eran () eran clases así [...] aplicadas, aplicadas. Hacían logo \Rightarrow Sí \Leftrightarrow A \rightarrow ver \rightarrow yo \rightarrow descubrí todo eso ya cuando estudié Artes Gráficas. Me encontré con algo que no conocía. Y aquí lo desarrollé más. Aparte de hacer una buena \Rightarrow bueno pues, una buena técnica, no? pues, después tenía también () [...] la parte conceptual no? que la clase es (...), porque estaba el que trabajaba, trabajaba (...)—

[...]

C.1.21 / C.1.22 / C.1.23 / C.1.24 / C.1.25

– Sí, en alguna ocasión, sí \Leftrightarrow Conforme iba evolucionando esta \Leftrightarrow estos estudios, () se iban enriqueciendo también \rightarrow es \rightarrow decir, porque \Rightarrow encuentras cosas nuevas, no? y \Leftrightarrow \Leftrightarrow el mundo profesional está metido dentro de las escuelas, no? Entonces \rightarrow esa inquietud, esas necesidades había, sí \Leftrightarrow que se van planteando, no? Es \rightarrow decir, ves que pues en \Leftrightarrow \Leftrightarrow \Leftrightarrow otras disciplinas como pueda ser interiorismo lo \rightarrow que \rightarrow estan haciendo \Rightarrow los de moda estaban haciendo, pues \rightarrow bueno \rightarrow también \Leftrightarrow salpica \Rightarrow esa inquietud y ese \Leftrightarrow encargo también, pues, entran por ahí \Rightarrow ...—.

[...]

C2

C.2.26 / C.2.29

– No recuerdo \Leftrightarrow pero seguramente alguno, seguro que caería. [...] Claro. [...] Yo no \Leftrightarrow lo recuerdo, pero [...] \Leftrightarrow tal vez sí que \Rightarrow [...] A base de libros, a base de libros. [...] Claro. Libros españoles, prácticamente no habían, y lo que habían eran libros he $\Rightarrow\Rightarrow$ extranjeros que venían de editoriales [...] y entonces \Rightarrow pero bueno, por su actividad, que eran ya personas que estaban trabajando fuera, pues bueno te \Leftrightarrow recibías información, no? recibías información de \Leftrightarrow campañas publicitarias que habían \Rightarrow pues siempre estabas en contacto con todo eso. [...] Yo, es que ahí sí que no lo recuerdo, no lo recuerdo.
[...]

C.2.27

– No, yo creo que \Leftrightarrow [...] ni en el ámbito de la clase, ni en el ámbito de la escuela. Yo creo que sí que ahí estaba falto. Pero el otro día que estuve yo en la escuela \Leftrightarrow de Valencia (...) salió también ese comentario. Salió el comentario que no hay visitas de la gente que está trabajando ahí, visitas a \Rightarrow [...] Siempre se va a visitas estudios \Leftrightarrow pero no se va a visitas a empresas. Es que claro, ahora es que estamos a un nivel de estudio, vale? De estudios de creativo, de diseñador y tal, no? Y no del \Leftrightarrow más del trabajo, del diseñador, de hacer un buen libro, como \Leftrightarrow un buen profesional, no? No como artista. Ahora todo el mundo somos artistas \Rightarrow y hacemos cosas guays, no? No como el profesional que realiza un buen trabajo para \Leftrightarrow transmitir \Rightarrow y el usuario que lo tenga muy claro \Rightarrow muy bien explicado las cosas, no? Es

decir, los vemos más pues la parte más artística, más que, más del trabajo bien hecho⇒ profesional⇒ con mucha experiencia, no? Es decir, más la gente yo creo que va como más de artista, no? [...] Yo creo que si ⇔. [...] Si, yo creo que si, yo creo que van más en la parte más esa artística que como di-se-ña-dor, no? Vale? Bueno, yo soy diseñador, pero a lo mejor no tan a ese punto, no? Es decir, más real, en la vida real, no? Un poco a lo de [suspirando] se hacían visitas, antes no se hacían visitas. [...] Es que, sí alguna exposición. Pues a ver exposición. Pues a lo mejor a nivel de historia del arte, te motivaban más para ir a ver exposiciones que ⇔ los de proyectos, no? Sí, visitas, pues a ver la exposición, sí, bueno, pues alguna cosita, pero más ⇔ pensado que, yo creo y ⇔ que sí, pero pasa que ahora también sucede lo mismo. Hay una falta de contacto con la ⇔ empresa, no? y no más que buscando, porque ahora la gente busca pues eso, más, el, más esa parte—.

[...]

C.1.20

— No, yo creo que ahora eso se hace más que se hacía. Ahora ves que motivan a la alumnado o le ponen un proyecto que a su vez puede presentarse... [...] Y (...) tampoco habían tantos proyectos. [...] Y poco más ⇔ Pero bueno, que no ⇔ eran proyectos. [...] Exactamente—.

[...]

C.1.25

— Yo creo que no. Yo creo que en la época que yo estaba... [...] yo creo que incluso tampoco. En esos años tampoco, creo que tampoco ⇔ sé si participaban o no. Pero

yo creo que tampoco. [...] Y PJ, yo creo que él lo que hacía era más su trabajo, como ⇔ publicista y después lo que le gustaba era su fotografía, no? Entonces, bueno, pues el tema fotográfico, pues sigue haciendo exposiciones, y era su ⇔ forma de ⇔ expresarse era pues la fotografía, no? Contar cosas. Entonces... (...)–
[...]

C3

C.3.31

– Sí ⇔ claro ⇔. Sí ⇔, porque una parte era la técnica, no? Dibujo artístico, dibujo plástico, no? sacar la técnica. [...] Claro. Y después estaba el taller de ⇔ dibujo publicitario, lo que hace es que ponías en práctica todo eso. Allí ponías en práctica.
[relatando] *“Pues hacer unas tarjetas, o hacer un cartel, o hacer una marca”* [...] Sí ⇔ Siempre. [...] Sí, porque el que hacía de ilustración hacía ilustración y lo que hacía era ilustraba. Viñetas tal. El que hacía fotografía, pues lo que creaba era fotografía, el que hacía dibujo publicitario lo que hacía era todo muy relacionado con la profesión. Así las tres áreas⇒...–
[...]

C.3.32

– Sí ⇔ claro. [...] Claro ⇔ Era lo que buscaba. Pues era () pues saber más para ⇔ comunicar, no? Porque era un tema de comunicación sobre () pues quiero hacer un catálogo de una empresa. Pues tendré que transmitir perfectamente cómo es la empresa esta. Coger, no? su ⇔ chispa y poderla transmitir, no? Es decir, un folleto,

una marca, un flyer, no? Para una discoteca. Pues transmitir ese \Leftrightarrow punto—.

[...]

E1

E.1.44

– Hombre. Visto después de todos los años \Rightarrow [...] Visto después de todos los años, yo creo que podía haber sido más \Leftrightarrow aun, no? Mucho más como a un nivel más alto. Eliminando, es decir, entrando a estudiar eso con un nivel ya. No cualquier persona entraba a ese nivel, a estudiar eso. Es decir, había una diferencia... Si en lo que se diferencia una licenciatura, lo que se diferencia otros estudios, es que este pues era un estudio de \Leftrightarrow escuela de artes y oficios, no? Es decir, que allí aprendías un arte y un oficio menor, que \Leftrightarrow bueno, que ibas aprender cositas, pero no era porque no querías estudiar, no? Porque yo ya venía de estudiar otras cosas, pero lo que quería era estudiar algo que \Leftrightarrow me llenaba. Sí que es cierto que \Leftrightarrow ahora ha cambiado todo esto, no? Entonces para entrar hacer estos estudios pues ya tienes que tener más nivel. Y después lo que se estudia ahí, pues también tiene otro nivel. [...] En el acceso y para \Leftrightarrow que te impartiesen material con mucho más contenido, no? Para \Leftrightarrow tú estás más formado aun, no? Viéndolo en el tiempo. \Leftrightarrow En el tiempo aquél no me daba cuenta de esas cosas. [...] Me sirvió. \Leftrightarrow Viéndolo ahora, en el tiempo, yo creo que sí—.

[...]

E.2.45

– Sí, claro—. *(a la pregunta sobre la utilidad de la carrera para la profesión)*

D1

D.1.38

– A mi () satisfecho. Porque terminé () los estudios y me puse a trabajar de lo que me gustaba—.

[...]

D.1.37

– Yo creo que fue terminar y empezar ⇔, no? No sé si estuve... No ⇔ Yo creo que acabé () y empecé. Al instante. Creo que fue así, como bastante rápido, no? El tema. Y sí ⇔ porque ⇔ tenía... [...] Empecé a trabajar ⇔ en un estudio, vale? Y en el estudio, lo que hacía era el trabajo de () pues bueno, pues el trabajo de ⇔ ayudar al diseñador en ⇔ el trabajo más técnico, no? Más técnico y más práctico, más de producción técnica, no? Y estaba ahí, yo creo que fue nada más terminar los estudios me puse a trabajar. Con Pepe Gimeno, Pepe Gimeno y Cándido Pérez Solaz. Y entonces me puse a trabajar con ellos y estuve () bastante tiempo con ellos trabajando. No recuerdo ahora también cuantos años estuve. [...] Sí, estuve allí dos años. Sí, sí—.

[...]

D.2.39

– No, porque realmente lo que había aprendido lo estaba poniendo en práctica. [...]

Yo creo que encontré trabajo porque sabía muy bien la práctica de \Leftrightarrow la verdad, no? de lo que era... Venía de estar un año trabajando en Artes Gráficas y esto era trabajar, no en Artes Gráficas, pero no hago que era muy próximo. Y había estudiado cinco años también de artes Gráficas y en la parte de \Leftrightarrow dibujo, pues la había desarrollado bastante. Entonces llevaba ya, pues como ocho años desarrollando muy bien mi faceta, no?, profesional. Entonces cuando me puse a trabajar no encontré () una diferencia, no?–

[...]

E2

E.2.46

– Bueno, hay una parte, más la parte comercial \Leftrightarrow es la más dura porque claro...

pues eso tú, ahí claro, como vendes tu proyecto, esa parte más comercial, más de venderte, más de salir a captar clientes, no? [...] Ahí hay una carencia, porque bueno, te enseñan (), creo que ahora ha cambiado, no? Pero antes, pues, te enseñaban a ser un buen dibujante publicitario. Y la palabra ya lo dice: dibujante publicitario. Lo que estás haciendo es () desarrollar, pues \Leftrightarrow , la gráfica para \Leftrightarrow hacer, para transmitir, para comunicar algo, no? Entonces, era, no había tanto concepto, sí, era \Leftrightarrow diferente, no? No te vendían como tú diseñador, no? Es decir, ahora te venden tú como diseñador. Allí era para trabajar para otros, a lo mejor, no? Y ahora se \Leftrightarrow vende más que todos somos los mejores, no?–

[...]

E.1.44

– A mí me enganchó un grabador, vale? Me enganchó un grabador, no?, en Artes Gráficas y continué, pues, con un publicista, fotógrafo publicista, no? y con un cartelista. Bueno, al final las relaciones con esas personas son las que te han marcado. Y la inquietud de lo que transmitían, no? Porque el \Leftrightarrow dibujo de \Leftrightarrow ilustración no lo tenías como profesor y te enganchaba aquél para cualquier cosa, no? Este era una persona, el VS \Leftrightarrow te enganchada, es una persona que hace mucho tiempo que no...
[...] Y eso que no estaba dentro del lío, pero este enganchaba y lo transmitía a toda la gente que estaba a su alrededor, la verdad es que sí—.

[...]

E.1.43

– No \Leftrightarrow cercana \Leftrightarrow . [...] Incluso \Leftrightarrow ahora, menos el EA que aun sigue siendo... [...] la foto es un momento de pasión, de contar, de transmitir algo, no? Es decir, qué es lo que hago yo, no? yo hago 1000 fotos y las cuelgo ahí, pero es una cuestión de transmitir, no? \Leftrightarrow de expresar ahí, contar el momento, captarlo, detenerlo y pum, y mandarlo, no? Pues, y todas esas cosas, uno las aprende con estos profesores que te impartieran esas asignaturas en su momento—.

[...]

E.1.44

– A qué? A los profesores? [...] Hombre, yo () creo que son notables () totales. Yo

creo que formaron, aportaron y enriquecieron lo suficiente para poder, para seguir () intentando () y seguir en el camino de ser un profesional. Porque si no lo hubiese visto factible (), o no te hubiese motivado, lo hubiese dejado. [...] Sí, porque si yo estoy estudiando artes gráficas, termino de estudiar artes gráficas y me pongo a trabajar y estoy trabajando y estoy ganando dinero. Si ahora me meto estudiar, y la gente que me imparte los estudios () no me aporta (), porque a lo mejor yo me hubiese ⇔ enganchado más? O sí, no lo sé... Pero quiero decir que ellos me aportaron lo suficiente como para poder seguir. Tanto PS, como PJ, como RC, como VS, no? Yo creo que todos aportaron su cosita, no?—

C1

C.1.15 / C.1.17 / C.1.18

— Porque, a ver, estoy recordando yo lo dinámicas que eran las de ⇔ PS. Eran muy dinámicas las clases y muy buenas. Él sí que daba unas clases más llenas de contenido. [...] Con PJ no. Con PJ no tenía... Pero con PS yo sí que recuerdo. Había, era enriquecedor porque además, pues bueno, hablaban de todos sistemas de impresión, tal todo ahí sí—.

[...]

C.1.20

— Bueno, ahí pues no, creo que no mucho. Hablar de los trabajos de otro yo nunca lo he visto. Yo nunca lo he visto ⇔ ahí hablar de los trabajos de los otros, como eran, y exponerlos (), valorarlos, comentarlos. [...] Es que ha cambiado mucho la

asignatura, el estudio de su momento, de ese momento a este momento también, no sé. Yo creo que terminaría en 84 o por ahí, he?—

[...]

C.3.35 / C.3.32 / E.2.45

— Sí, me ha dado una profesión. [...] Sí ⇔. Hasta hoy en día ha sido enriquecedor.

[...] Vivo de aquello, de los estudios...—

[...]

E2

E.2.46 / E.2.47

— Yo creo ⇔ que ⇔ las ⇔ los estudios en su momento eran más prácticos. Sí, porque era dibujo artístico, dibujo técnico, dibujo publicitario. Todo estaba muy basado en el dibujo, porque, bueno, era artístico y era o dibujo natural, o lo que hacíamos en las clases de RC, que no recuerdo yo ni lo que hacíamos. [...] Y después de ⇔ si los cromos, si el dibujo está bien hecho, ahí perfecto, no? Demasiado limpieza, no? Un poco (...) Y la tendencia era marcada un poco de ⇔ su parámetro, no? [...] Si ya no de él, de los demás. Vale? De los demás. Porque, bueno, si ya teníamos la referencias de PJ, hablaba de las referencias americanas dentro de la publicidad, pero era una (...), no? Entonces. No, pero yo siempre nos formábamos con los posgrados, que podían haber en la escuela, pues bueno, pues siempre estábamos buscando cosas que te aportasen más de lo que te estaban aportando los profesores. [...] Y completaba ahí estas cosas, no?—

E.2.47

– Entonces, bueno, que te haría falta más? [...] Yo creo que ha evolucionado... [...]

Sí, había una ⇔ de derecho, pero yo pasaba mucho. [...] Pero que claro, legislación, pero eran unas cosas, pero es que ⇔ son cosas que no le prestas atención. Yo ni me acuerdo de lo que pasaba, ni nada de nada. [...] Yo creo que no fue nada práctico, esa asignatura la verdad es que no fue... [...] No. O la forma de contarlas. ⇔ Yo el otro día me fui a las naves a una charla y llegaron dos personas () de una ⇔ oficina de patentes y marcas y nos hicieron una representación, dos ejecutivos, dos personas que trabajan en la oficina de patentes y marcas, una representación teatral de lo que representaría un contrato de, entre el diseñador y el empresario () de diferentes formas, no? Representando de forma teatralizada, que coño... Estuvimos todos ahí pendientes de lo que estaba pasando. Y lo entendimos perfectamente. Porque esa persona lo daba tan mal? Por eso yo creo que es más la forma de impartir todo. [...] Porque sí que es importante, pero claro aquí la forma de plantearlo era muy mala. Llegabas tú allí y no hacías ni caso. Después tenías que hacer el examen, hacías el examen, aprobabas y ya está. Pero realmente no te aportaba nada. Por qué? Porque no tenía una metodología que te enganchara, no? Esto es interesante. La forma de expresarlo, de contarlo, no? Era más bien un tostón, no?

[...]

Sí, historia, positiva. Por qué? Porque ⇔ te mueves por ⇔ todas las épocas, todos los cambios, todos y los estilos y eso, pues, te ⇔ va enriqueciendo también más, no? Y entender () lo que es la ⇔ pintura, la historia, el origen, todo, no? y aparte que ves cosas, es decir, que después ⇔ de miles de años continuas aplicando en la

forma de expresar, de contar, no? Sencillas, de hacer la figura, no sé. La sencillez
⇔, no? Todo eso, pues, sí que ⇔ te ayuda, no? Igual que toda la composición y tal–
[...]

E3

E.3.48 / E.3.49

– Ah, el título? El título que me dieron lo ⇔ perdí. Es más, no lo perdí. Estaba en ⇔
la escuela de artes y oficios, guardado. Estaba allí. Y cuando mi hermana fue a por
su título dijo: aquí hay un Ramón Cosme. Sí, estaba allí. Años ⇔, pero años, he?
Años. [...] Yo no le utilizado para nada. [...] Nadie, a mí nadie ⇔ me ha pedido eso.
Ni nadie ⇔ me ha pagado más por ese título, ni nada.
[...]

Éxito de los títulos? [...] Todos los títulos, a mí los títulos, me parece que es, al final
⇔ es, pues, bueno, pues, para figurar, no? Para que conste, para que esté ahí, para
que sea todo legal, para que haya diferenciación entre unos y otros, no? y una per-
sona que no tiene título pueda tener lo mismo, los títulos, son necesarios. [...] A mí
no me ha servido para nada. A mí no me ha hecho falta. Cambio. A mí no me ha
hecho falta para nada. [...] No, después de 25 años de trabajo. [...] A mí no me ha
hecho falta para nada. No me ha hecho falta, vale? Para que me hubiese servido
ese título? No no lo sé. A mí no me ha hecho falta para nada, para nada. [...] No. No
me ha hecho falta para nada. Porque? Porque es que realmente () que⇔ expresa?
no? No lo sé. Ahora, si tuviese que dar, que ir a dar clases, pues, a lo mejor (...).
Pero para acceder a un⇔ trabajo, cambiar de trabajo, ir a un mejor trabajo, tu for-

ma, tu actitud, tu⇔ saber hacer las cosas ya supera cualquier título. En esta profesión, por lo menos, sí. Y yo creo que en casi todas las profesiones—.

[...]

— Me ha parecido interesante volver a pensar y volver a recuperar cosas que tenías ahí un poco [...] olvidadas ahí, en un cajón, o sea, que... Y recordar un poco, pues, la actividad, lo que hacías... Lo que sí que está claro es que era un momento muy floreciente, no? Es decir, dentro, no?, de la profesión, no?—

[...]

ANEXO VI

LIBRO DE CÓDIGOS + CITAS

ENTREVISTAS INDIVIDUALES

GRUPOS SIGLO XX – XXI

ANÁLISIS de CONTENIDO

Informe creado por Nacho Igual en 16 ago 2019

o 01 A0/B2/ diferencias profesión - docencia

Comentario:

Inferencias referidas al percibimiento de diferencias en la calidad de la enseñanza entre los profesores de proyectos que eran profesionales/docentes y los que solamente eran docentes.

12 Citas:

☰ 16:56 Poquito, porque además ocurría que las técnicas que aprendíamos, en cuanto salías a la calle, te dab...

☰ 16:59 Y es cuando empiezas a descubrir todos los vacíos que tienes y que como a todos, en aquella época, h...

☰ 17:25 Yo creo que sí que se notaba bastante el que era profesional y profesor y el que era sólo profesor....

- ☞ 17:26 En ese aspecto sí que se notaba que PJ y PS, claro, tenían una visión mucho más terrenal, mucho más...
- ☞ 19:46 Entonces tú no sabes, como cuando sales a la calle y te dicen: bueno, voy a comprarme una Cambo, v...
- ☞ 19:47 Pero lo otro, si el cliente, la agencia, quien sea te manda, te pide un nueve doce y tú no lo tienes...
- ☞ 19:68 es curioso que la especialidad dice fotografía artística, no dice fotografía profesional.
- ☞ 20:26 Yo ahí veía a PG como un buen, muy buen profesional, pero a la hora de transmitir, pues, no era lo q...
- ☞ 21:20 Le seguías más las indicaciones, porque había sido profesional y tal.
- ☞ 21:41 Algunos me lo explicaron y otros no. Por ejemplo, {...} no sé si había (...) profesional, pero a mí me a...
- ☞ 22:9 O sea, habían cosas que no había cambio. En otras sí que había un poco. O más voluntad por parte del...
- ☞ 23:12 Entonces, claro, cuando tú estás, durante un mes, en un estudio de un profesional, además con la car...

o 02 A0/C1/ diferencias de nivel de alumnado

Comentario:

Referencias a las grandes diferencias de nivel del alumnado de nuevo ingreso.

22 Citas:

- ☞ 1:60 No, porque había una diferencia muy grande entre unas personas y otras personas.
- ☞ 1:61 Entonces, lo que no puede hacerse, lo que no se podía hacer es tener una, una clase en un nivel muy...
- ☞ 1:62 Había gran, bastante diferencia entre los miembros del aula,

- 1:63 Entonces, había bastante diferencia entre unos y otros, ¿no? Así que las inquietudes eran totalmente...
- 1:64 Y ya digo, para los que más tienen inquietudes, y ya no para los que más saben, sino los que tienen...
- 15:10 Siempre hay grupos, o sea, hay unos que a lo mejor eran más modernetes otros que eran más tal, pero...
- 17:44 incluso cuando sales, entre la gente que estudiamos y la gente que simplemente se estaba formando qu...
- 20:78 Mucha gente entra en la carrera sin saber dónde va, yo más o menos creo que sí que sabía dónde iba y...
- 21:4 Costaba un poco saber qué era aquello. Porque muchas veces la gente que... Nosotros éramos un montón e...
- 21:18 Pues, algunos grupos evolucionaron como más. Empezaron a saber un poco de qué iba esto y otros no....
- 21:22 pues a veces esas tiranteces, pues algunos se, concretamente abandonaban en esos caminos, o se dejab...
- 21:68 Y gente que se ponía, vamos, azul. De que no había estado en la vida delante de 20 personas. Y eso,...
- 22:12 Yo soy bastante social. Entonces, a mí no me importaba ir con gente más pequeña. También es verdad q...
- 22:24 Éramos una clase un poco, en ese sentido, no homogénea. Éramos gente muy dispar.
- 23:10 Había gente que quería vivir del diseño, quería, aun siendo conscientes de lo duro que puede ser,...
- 24:16 Es que entraba gente de todo tipo, grafiteros había muchos, muchos se lo dejan y otros, pues ...
- 24:64 De gente que le ha costado barbaridades, (...), una carrera de tres años, más medio año de proyecto, y...
- 25:9 Nuestro grupo de la tarde era muy curioso, porque claro allí había gente de todo tipo. Desde la seño...

25:12 Además, por ejemplo, o sea, compañeros que estudiaron otra, eso, otra, habían estudiado Arquitectura...

25:13 Sí, yo noté un poco () la madurez de, del grupo, porque éramos más mayores que los de la mañana, en...

25:36 había como, claro, esto, al principio, ahí entraba todo dios. Hasta el que le gustaba dibujar ninf...

25:65 Porque, claro, entre que no te pedían el selectivo, se hacían las pruebas en septiembre, con lo cual...

o 03 A0/C2/ diferencias conceptos y medios Estudios-Profesión

Comentario:

Inferencias referidas a las diferencias de conceptos, tendencias o medios entre las aplicadas en la docencia y las que maneja el mercado profesional.

28 Citas:

16:76 O tú sigues haciendo el mismo trabajo, pero van cambiando las herramientas, dejas el Rotring, aparec...

16:94 Por qué, es que, en la dinámica profesional, en la sociedad aparece un cambio o una dinámica, hast...

17:47 O sea, que el trabajo era un ente que empezaba y acababa un poco en el propio trabajo de la escuela...

17:53 Pues que la realidad es lo que sabes y muchísimo más cosas que no sabes,

18:37 Claro, que los medios de trabajo eran diferentes, yo en la agencia ya tenía un Mac y tenía textos qu...

18:48 En la escuela, claro, era como menos nivel en la escuela de lo que yo estaba haciendo en la vida rea...

- 18:78 ¿Si echaba algo de menos? Es que, en aquella época, con los medios que había, difícilmente podríamos...
- 19:82 o sea, tú no puedes tener una realidad en la calle y decir, te encuentras satisfecho, cuando tú no...
- 19:83 Es lo mismo que ahora, tú no puede ser competitivo si tú no tienes una máquina digital de medio form...
- 19:85 simplemente con el que bueno: pues mañana me haces este trabajo, ¿lo quieres 9 x 12?, no, 9 x 12 n...
- 19:90 Hablaba de conceptos, que yo tenía, por lo menos bastante claros, y que creo que ya estaban desfasad...
- 19:95 Y luego, el concepto de Fotografía Artística en la calle no es el mismo que tampoco da la escuela. P...
- 19:96 Y basándose en la puñetera realidad de la calle, o sea, no hay nada más que echar un vistazo y ver l...
- 19:107 o tengo una visión, hoy en día, mucho más amplia, y si yo a EA lo pongo hoy a realizar un trabajo pu...
- 22:2 También lo que te he comentado antes, que el cliente en la vida real es distinto a la parte de la ed...
- 22:20 Porque, al final, el talento lo tienes. Tienes que forzar la máquina a la gente. Evidentemente, el t...
- 22:57 Pero, es que no tiene nada que ver el hecho de los proyectos, o sea, profesionales con los de estudi...
- 22:58 Porque tú, en la vida de estudiante, puedes experimentar, puedes hacer cualquier cosa. Tienes tiempo...
- 22:76 Yo cambiaría la metodología, ¿sabes? Ahora tengo un conocimiento mucho mayor del mercado, de los pro...
- 22:77 Yo, lo que te he dicho antes, que a mí la forma o el gusto, cada uno tiene uno, entonces, no puede...
- 23:15 La escuela vivía en una especie de burbuja ajena totalmente al mundo profesional.

☞ 23:20 bueno, por supuesto, la opinión que pudiéramos tener entonces, por lo menos en mi caso, es totalment...

☞ 23:33 Por lo que fuera, no se habían puesto al día y era... El mundo profesional había cambiado mucho.

☞ 24:56 Luego te das cuenta que te fallan muchas cosas, o que estás verde en muchas cosas, pero, en ese mome...

☞ 24:70 Hombre, que son muchas horas. Que son muchas horas, mucho, muchas horas seguidas [...] No, el tr...

☞ 25:21 Al final, estos estudios se demuestran trabajando,

☞ 25:73 es que cuando nosotros estudiamos, además de todo, los ordenadores, que teníamos, eran de secundaria...

☞ 25:74 lo que podías ir haciendo lo hacías, pero había, era muy difícil avanzar con esos equipos

o 04 A0/C3/ diferencias cambios - evolución etapas

Comentario:

Inferencias referidas a las diferencias causadas por los cambios de todo tipo y/o evoluciones entre el pasado y el presente con respecto al sector profesional.

20 Citas:

☞ 16:53 También es que es un sector, en su momento dices: no, es que esto está cambiando. Es que es una, es...

☞ 16:72 O incluso el propio (...), como recurso que ya existían en la época. Cómo me puedes estar obligando a...

☞ 16:73 Y coincidió, es que ya empieza ahí toda una revolución de técnicas. Primero era el tema de los trasf...

- ☞ 16:74 empecé a ser consciente de todo eso y más cuando empecé a dar clases, después de aquel congreso que...
- ☞ 16:75 Estamos hablando de la época de los 80 y donde en España es cuando se empieza tomar conciencia de es...
- ☞ 16:93 Yo no sé si habrá otro tipo de enseñanzas, estoy convencido de que sí, de que hay otras áreas profes...
- ☞ 16:96 Hubo realmente un cambio de profesorado, incorporación de nuevos perfiles, la reflexión, veníamos, n...
- ☞ 17:10 Lo que es cierto es que lo sobado que está ahora conceptos de diseño y de branding y de comunicación...
- ☞ 17:80 La tecnología lo ha puesto muy fácil para hacerlo mal, muy fácil. O sea, hemos confundido el instrum...
- ☞ 17:81 Hoy en día, no sé, hace su trabajo y dentro del trabajo entra la ilustración y entra en la fotografi...
- ☞ 17:82 Estamos tan influenciados por las modas, o sea, antes hablabas de un profesional y decías que ese pr...
- ☞ 19:106 Creo que antes más entusiasmo que ahora. [...] Y eso, creo que ahora ya no es lo mismo, o sea, yo veo...
- ☞ 21:14 De una manera te enseñaban cómo han sido las cosas y el porqué. De dónde vienen. Y eso, yo creo que...
- ☞ 22:8 Sí, fue una etapa de reciclaje, de volver a enfocar las cosas, de comparar lo que hacían antes con l...
- ☞ 22:9 O sea, habían cosas que no había cambio. En otras sí que había un poco. O más voluntad por parte del...
- ☞ 22:33 Por una parte dicen que ahora es la época donde más colaboramos unos con otros, pero por otra parte...
- ☞ 22:34 Ahora en la tercera era industrial, y todo lo digital y todo lo que hoy conocemos, mañana ya no se...

22:35 Y creo que cambia todo mucho más rápido que, claro, todo va detrás, ¿no? pero que cómo se hace...

22:36 Y la información también va muy rápida. Entonces, claro, tienes acceso a Internet, entonces tienes...

24:12 Pero, vamos, que el primer congreso de tipografía es un poco el, yo creo que el único evento que y...

o 05 A0/C3/ diferencias carreras nivel conocimiento

Comentario:

Inferencias referidas a las diferencias existentes entre los conocimientos entre carreras de diferente nivel y/o titulación, específicamente en proyectos.

17 Citas:

1:95 Eliminando, es decir, entrando a estudiar eso con un nivel ya. No cualquier persona entra a ese ni...

1:96 Sí que es cierto que ahora ha cambiado todo esto, ¿no? Entonces para entrar hacer estos estudios p...

15:42 Entonces hay muchas cosas que las aprendí trabajando más que estudiando. Entonces ahí no logro, inte...

15:66 Antes era todo mucho más limitado. Ahora el campo está mucho más abierto. Hay muchas formas de desar...

15:67 Sí. Realmente eran artes aplicadas y oficios artísticos, o sea, antes el nombre de la escuela estaba...

16:50 Por ejemplo, los trabajos de investigación, en cuanto a cualquier tema tal, esto también era algo nu...

☰ 16:51 No había mucha más profundidad y tal. Seguramente porque o no se era consciente de esa necesidad, q...

☰ 17:11 Yo lo del diseño tampoco lo acababa de entender. Yo tenía unas dotes para el dibujo, me gustaban cie...

☰ 17:67 El título, hombre, ahora sí, ahora hay tantos titulados y tantos graduados por la calle que, claro,...

☰ 19:104 Yo creo que el tiempo debería ser para mejorar, para todos, por lo tanto, ahora debería de ser...

☰ 20:81 Sí, yo creo que sí... Sí, a ver, yo sí que noto la diferencia de gente que conozco que está trabajando...

☰ 20:82 Nunca he entendido como en Bellas Artes hacen 4 ó 5 años de Bellas Artes y luego, el medio año se es...

☰ 20:83 Yo nunca lo he entendido, o sea, yo realmente no sé lo que daban, pero sé, tengo claro que, si yo he...

☰ 20:101 Y también sobre todo por diferenciar con los de Bellas Artes y los de FP, que yo sí que veo diferenc...

☰ 21:4 Costaba un poco saber qué era aquello. Porque muchas veces la gente que... Nosotros éramos un montón e...

☰ 22:69 El arte se entiende como lo que tú quieres que el observador se vea contaminado por la obra y le afe...

☰ 23:4 Entonces, yo entré, termine selectividad, hice la prueba de acceso a Bellas Artes, la pasé, entré, y...

o 06 A0/E1/ diferencias nivel docente misma etapa

Comentario:

Inferencias referidas a la existencia de diferencias de nivel docente o disconformidades importantes entre profesores de la misma etapa de estudio.

10 Citas:

1:63 Entonces, había bastante diferencia entre unos y otros, ¿no? Así que las inquietudes eran totalmente...

15:33 Yo creo que hay mucho más ahora, mucho más mal rollo actualmente que había antes. Ahora sí que hay a...

19:20 Claro, entonces, a mí quien me dio clases era LG. Y el último curso, quinto, ya intervino EA. EA f...

19:21 Porque LJ sería de puta madre, que yo no lo dudo, y tenía muchos conocimientos, estuve también...

20:9 Sí, siempre he visto los profesores que a lo mejor habían sido diseñadores gráficos, que los veía bu...

20:26 Yo ahí veía a PG como un buen, muy buen profesional, pero a la hora de transmitir, pues, no era lo q...

21:12 Yo recuerdo también mucho contraste, eso que tú dices, que hablamos antes. Entre una tipología de pr...

21:13 ¿Había diferencias? Sí. Muchas. Y era un poco lo que te generaba la distorsión también un poco de la...

21:20 Le seguías más las indicaciones, porque había sido profesional y tal.

22:15 Como en todo, hay buenos y no tan buenos profesores, ¿no?

o **07 A0/C2/ diferencias contenidos y medios Escuela etapas**

Comentario:

Inferencias referidas a la diferencia entre los contenidos y los medios disponibles en la Escuela entre una etapa de estudio y la otra.

6 Citas:

- 1:12 Sí... Mucho más enriquecedor la cantidad de actividades que hay hoy que las que habían entonces.
- 15:53 Ahora por ejemplo historia de... Nosotros damos historia del arte. Digamos que no había una materia...
- 15:54 Pero vamos que entonces no había, digamos que había historia pero que digamos que no había la conc...
- 15:66 Antes era todo mucho más limitado. Ahora el campo está mucho más abierto. Hay muchas formas de desar...
- 15:69 Por ejemplo, ahora todo lo que es la... A mí una de las que me han gustado mucho ha sido tipografía, ¿...
- 15:70 En aquel entonces no había digital, todo era tipografía de plomo. [...] Todo eso lo echo de menos mu...

● **08 A1/ actividades organizadas por alumnos NO**

Comentario:

Referencias sobre la NO existencia de actividades extraescolares organizadas espontáneamente por el alumnado.

4 Citas:

- 15:16 A nivel de alumnos no, no recuerdo haber ido a ~~ya~~ ningún sitio a nivel alumnos
- 16:12 En mi caso, hasta donde yo recuerde y tal, no llegamos a esto no. Y menos así que fuese organizado p...
- 20:22 No, por lo menos en mi grupo no.
- 20:24 Pero lo que eran los años de carrera, no recuerdo así el ir a ~~ya~~ exposiciones o interesarme como a lo...

● 09 A1/ actividades organizadas por alumnos SI

Comentario:

Referencias a actividades extraescolares organizadas espontáneamente por el alumnado.

20 Citas:

- 1:9 Sí, sí, sí. Había bastante actividad en torno al, a lo que, a los estudios que hacías.
- 1:10 con lo cual se generaba, pues, visitas a exposiciones, a cosas que te, que eran próximas, que tu q...
- 1:141 pues siempre estábamos buscando cosas que te aportasen más de lo que te estaban aportando los profes...
- 15:15 pero sí, o sea yo por ejemplo recuerdo eso: haber ido a carnavales de [...] de Villar del Arzobispo;...
- 16:8 Donde allí ya también se empezaron unas cuestiones de reivindicaciones sobre la titulación. Pintam...
- 17:12 Hombre, sí que recuerdo que íbamos alguna exposición, recuerdo que íbamos alguna presentación, alg...

- 18:13 Sobre todo, teníamos inquietudes de ver exposiciones, de ver que ocurría en nuestro sector fuera de...
- 18:17 o de las excursiones, en el Museo, ahí nos juntamos también con otra gente: con Álvaro, con Bellido,...
- 19:26 Sí, mucha predisposición a muchas cosas, ¿no? Sí que es verdad que fue bueno, fue fantástico, fue d...
- 19:29 Y además, ya no a cosas concretas como esa, sino que hicimos un viaje a Madrid...
[...] Sí, yo creo que...
- 21:29 Yo, el último año de la escuela, se celebró el primer congreso de tipografía, y yo me apunté al st...
- 21:30 Nos lo comentaron y a partir de ahí dijimos, pues muy interesante, sí, muy interesante. Y entonces,...
- 21:31 Pues, Cristina Alonso y yo y Batiste, creo que estuvimos de voluntarios en el congreso, ¿sabes? Yo s...
- 22:26 Pero sí que nos íbamos, pues eso, con tus tres o cuatro amigos, que congeniabas mejor, pues, a la bi...
- 23:23 Sí, alguna cosa... Alguna cosa supongo que haríamos, pero no sé decirte...
- 23:24 Sí, a ver, el ejemplo más evidente, yo creo que está en el Congreso de Tipografía.
- 24:10 Y quedábamos, sobre todo, por si íbamos a conciertos, sobre todo. [...] Hombre, con algunos sí que hab...
- 24:12 Pero, vamos, que el primer congreso de tipografía es un poco el, yo creo que el único evento que y...
- 25:19 Sí, y llegamos hasta montar un movimiento así estudiantil, porque nos rebotamos, o sea, nos rebot...
- 25:55 pero luego, seguir buscando recursos, conferencias... Yo fui a todos los congresos de Tipografía has...

- **10 A1/ entre alumnos relación posterior Si**

Comentario:

Referencias a la existencia de relación con otros alumnos una vez finalizada la carrera.

10 Citas:

- ☞ 17:51 Me acuerdo que fue todo, de que todo era importante, ¿no? Y de que todo me ha valido. Y de que hay a...
- ☞ 19:24 y entre mis intenciones estaba el conocer gente, el acercarme a gente, en contrastar cosas, en hacer...
- ☞ 19:32 Y luego gente que se ha ido perdiendo en el camino, o que no es de tu cuerda y en estos momentos no...
- ☞ 19:102 Tengo amistades, tengo amigos, tengo contactos, tengo... A mí me pareció muy válida, para mí es mucho...
- ☞ 20:16 No, yo creo que eso lo he adquirido ya más tarde, a lo mejor cuando he salido ya de la escuela sí...
- ☞ 20:17 Sí, con los que yo hice grupo, la verdad es que sí.
- ☞ 24:9 Sí que quedábamos, pero no para eventos sobre diseño gráfico, ni solíamos discutir sobre diseño...
- ☞ 24:15 Me acuerdo más de ellos, porque después he mantenido el contacto y, a lo mejor, por unos o por otros...
- ☞ 25:17 Y llegados a ese punto, implicaba conversar, y... Sí que hay gente con la que todavía mantengo relac...
- ☞ 25:18 Se han convertido en amigos. [...] Con ellos sigo teniendo relación.

● 11 A1/ ambiente Bueno

Comentario:

Referencias hacia el buen ambiente existente entre el alumnado y/o en clase.

25 Citas:

- ☞ 15:15 pero si, o sea yo por ejemplo recuerdo eso: haber ido a carnavales de [...] de Villar del Arzobispo;...
- ☞ 16:7 Sí, yo recuerdo a las varias etapas, y además muy buen rollito con toda la gente, con un espíritu en...
- ☞ 16:8 Donde allí ya también se empezaron unas cuestiones de reivindicaciones sobre la titulación. Pintam...
- ☞ 16:9 Yo sí, en todas las (...) siempre ha habido en la pandilleta que se montaba de alumnos y esto, yo me...
- ☞ 16:10 Y lo que yo también recuerdo mucho, que yo imagino que también pasará en la actualidad entre los alu...
- ☞ 16:13 Es más, la historieta del grupo de pandilla, todos cada uno con su rayita y tal, pero sí de comparti...
- ☞ 16:14 Yo pienso que sí. Yo pienso que, hombre, yo creo que también reside en la... en el rollito que lleve...
- ☞ 16:41 No, trabajos en equipo no habían, no. [...] Cada uno hace su proyecto, pero es que estábamos todos prá...
- ☞ 17:5 Y mucha gente a lo mejor no me acuerdo del nombre, pero bueno, recuerdo muchas situaciones y muchas...
- ☞ 18:1 Fueron una maravilla.
- ☞ 18:4 Fue una amplitud de miras, aquello fue estupendo. Fue el cambio a ir a la escuela de allí de Viver...
- ☞ 18:6 Ahí es cuando conozco a Rafa Ramos, a Eugenio... [...] A Begoña la Puente... A Pelusa

- ☞ 18:11 Sí, había inquietud, había mucha inquietud, teníamos muchas ganas de... Sí, además que era una profe...
- ☞ 19:1 Hombre, la verdad es que yo, lo que recuerdo de ellos es gente agradable
- ☞ 19:24 y entre mis intenciones estaba el conocer gente, el acercarme a gente, en contrastar cosas, en hacer...
- ☞ 19:31 Una de mis señas de identidad, porque en un porcentaje altísimo mío, no digo que sea en exclusiva, p...
- ☞ 21:31 Pues, Cristina Alonso y yo y Batiste, creo que estuvimos de voluntarios en el congreso, ¿sabes? Yo s...
- ☞ 23:8 Yo iba... Como que era bien recibido en todos los grupos, pero no tenía un grupo fijo.
- ☞ 23:19 Sí, discutíamos. [...] Sí, había ese ambiente,
- ☞ 24:1 **Sí, yo me lo pasé muy bien en la Escuela de Diseño, la verdad.**
- ☞ 24:2 estaba allí, porque se estaba muy bien y estaba muy a gusto.
- ☞ 24:7 Sí, la verdad es que sí. Íbamos almorzar, a veces, a la Politécnica y, a veces, a Bellas Artes.
- ☞ 24:8 Exacto, lo estrenamos, súper limpio y todo impoluto, con los equipos nuevos, y toda la pesca. [...]...
- ☞ 25:10 Entonces, sí que hicimos un grupo, por lo menos...
- ☞ 25:32 Pues a base, pues, compañeros, en plan grupito de, bueno, tal y, pues eso (...) externos a saco.

● 12 A1/ aprendizaje entre pares

Comentario:

Inferencias que se refieren al aprendizaje entre el alumnado al margen de la acción docente por causas como la discusión sobre diseño fuera de clase.

28 Citas:

- ☰ 1:11 Yo creo ... más que discutir sobre el dibujo publicitario, nos enriquecíamos sobre, sobre la cultura...
- ☰ 1:141 pues siempre estábamos buscando cosas que te aportasen más de lo que te estaban aportando los profes...
- ☰ 15:12 y en aquel tiempo pues sí, hacía vida estudiantil lo que pasa es que quedar con gente y eso la verda...
- ☰ 16:8 Donde allí ya también se empezaron unas cuestiones de reivindicaciones sobre la titulación. Pintam...
- ☰ 16:9 Yo sí, en todas las (...) siempre ha habido en la pandilleta que se montaba de alumnos y esto, yo me...
- ☰ 16:10 Y lo que yo también recuerdo mucho, que yo imagino que también pasará en la actualidad entre los alu...
- ☰ 16:11 A nivel de exposición es lo mismo, o de otros perfiles más artísticos. Recuerdo que allí en el Museo...
- ☰ 16:13 Es más, la historieta del grupo de pandilla, todos cada uno con su rayita y tal, pero sí de comparti...
- ☰ 16:66 Y esto es lo que también ayudaba a compartir materiales, a compartir espacios y también ir aprendien...
- ☰ 17:5 Y mucha gente a lo mejor no me acuerdo del nombre, pero bueno, recuerdo muchas situaciones y muchas...
- ☰ 17:9 Lo que sí que recuerdo es que había () estábamos todos con los ojos muy abiertos y con las () y con...
- ☰ 17:51 Me acuerdo que fue todo, de que todo era importante, ¿no? Y de que todo me ha valido. Y de que hay a...
- ☰ 18:11 Sí, había inquietud, había mucha inquietud, teníamos muchas ganas de... Sí, además que era una profe...
- ☰ 19:24 y entre mis intenciones estaba el conocer gente, el acercarme a gente, en contrastar cosas, en hacer...

- ☞ 19:28 Como muy sesudo y muy seriamente, no. [...] (se discutía sobre la profesión) Había interés. Sí, en def...
- ☞ 19:30 Las conversaciones ahora, a veces tampoco son tan serias, ¿no?, pero, indudablemente, son más, req...
- ☞ 20:15 yo creo que no, fíjate.
- ☞ 21:28 Surgían tertulias, tomábamos café, almorzábamos y tal, pero, pues, hablábamos de creatividad, pero...
- ☞ 21:31 Pues, Cristina Alonso y yo y Batiste, creo que estuvimos de voluntarios en el congreso, ¿sabes? Yo s...
- ☞ 23:19 Sí, discutíamos. [...] Sí, había ese ambiente,
- ☞ 23:22 Entonces, sí hacíamos, pues en cafetería y demás, pues discutíamos sobre diseño, pero no teníamos...
- ☞ 24:10 Y quedábamos, sobre todo, por si íbamos a conciertos, sobre todo. [...] Hombre, con algunos sí que hab...
- ☞ 24:11 Sí que discutíamos un poco sobre el diseño, fuera del ámbito de la escuela.
- ☞ 25:7 También pienso que es útil, sobre todo, porque yo empecé siendo, o sea, mis compañeros tenían 18 año...
- ☞ 25:14 Pero, por otro lado, también había gente con la que podías hablar y con la que, de hecho, aprendía...
- ☞ 25:17 Y llegados a ese punto, implicaba conversar, y... Sí que hay gente con la que todavía mantengo relac...
- ☞ 25:20 En realidad, empezamos una especie de protesta, necesitamos profesores, así de sencillo, aquí nadie...
- ☞ 25:32 Pues a base, pues, compañeros, en plan grupito de, bueno, tal y, pues eso (...) externos a saco.

- **13 A1/ discriminación por grupos**

Comentario:

Inferencias referidas a la segregación de grupos de alumnos con diferente trato y/o valoración por parte del profesorado de proyectos.

15 Citas:

- ☞ 20:7 yo he visto siempre que el diseño gráfico, sobre todo en la escuela, era: o ibas de estrellita,...
- ☞ 20:10 pero siempre he sido del grupo de los menos llamativos y de los que ¿sabes? Entonces, pues sacaba bu...
- ☞ 20:27 El otro tenía más labia y, bueno, a mí PS en concreto, me puso en la mira y un desastre. Porque no...
- ☞ 20:32 Hacia los demás, yo lo que veía era que según en el grupo que estuvieran, porque yo estuve ahí un co...
- ☞ 20:52 Ahí pensaba muchas veces: por bien que lo haga, con lo mal que le caigo a este, de los mejores no vo...
- ☞ 21:22 pues a veces esas tiranteces, pues algunos se, concretamente abandonaban en esos caminos, o se dejab...
- ☞ 21:42 Había gente, o sea, en dos horas y aunque quieras estar sólo cinco minutos sentado a revisar lo que...
- ☞ 21:75 pues, a mí lo de que se genera grupos dentro de las escuelas y todo eso, muchas veces se genera esa...
- ☞ 22:25 Había gente mayor, había, pues, unos que iban más de modernos,
- ☞ 23:26 Yo, sí que recuerdo, en concreto, sí que recuerdo algo que a mí siempre me dio mucha rabia, que era...
- ☞ 23:27 Siempre he pasado de esos rollos, y recuerdo que eso yo siempre tuve la sensación que influía en l...

☰ 25:38 Pero también, muchas veces, era como un elitismo un poco gratuito, en plan los que lo hacen bien...

☰ 25:39 En primer proyecto, nos suspendieron a todos, era una fase A de esas, fase de recopilación de inform...

☰ 25:41 pero claro, es que tenía una fecha de entrega. Entonces, a mí, o me das el feedback al mismo tiempo...

☰ 25:54 Entonces, claro, tener eso y que, de todos esos, igual 25 les interese lo que están haciendo, pues...

● 14 A1/ egresados-profesionales NO

Comentario:

Aportaciones referidas al número de alumnos que abandonaron los estudios y/o, una vez acabada la carrera, no acabaron siendo profesionales del diseño gráfico.

11 Citas:

☰ 15:30 Es que trabajar, no creas tú que han trabajado muchos. Habrán trabajado dos o tres de los que acabam...

☰ 15:31 En primero sí que recuerdo mucha gente, porque Y cada uno No se ha dedicado, no han llegado ni s...

☰ 20:18 Pero es curioso que mucha gente de mi generación, de mi promoción, no trabaja en diseño gráfico...

☰ 20:20 Entonces, me sorprende que mucha gente de la que yo veía buena, o de la que destacaba, o que parecía...

☰ 20:21 Pues entonces, la verdad es que, en general, mucha gente no está trabajando de diseñador gráfico.

- ☰ 21:22 pues a veces esas tiranteces, pues algunos se, concretamente abandonaban en esos caminos, o se dejab...
- ☰ 21:42 Había gente, o sea, en dos horas y aunque quieras estar sólo cinco minutos sentado a revisar lo que...
- ☰ 22:70 Nociones, sí. Una idea clara de lo que te quieres dedicar, yo creo que sí. Lo que pasa es que luego...
- ☰ 23:11 Es gente que quería tener pasta, tener su estudio súper cool y... Hasta donde yo sé, esa gente no es...
- ☰ 24:14 De todos los de clase, yo creo que menos de la mitad.
- ☰ 24:16 Es que entraba gente de todo tipo, grafiteros había muchos, muchos se lo dejan y otros, pues ...

● 15 A1/ escuela crisol

Comentario:

Referencias a la utilidad de la escuela y/o los estudios como crisol o caldo de cultivo para iniciarse o progresar en la profesión de diseño gráfico.

9 Citas:

- ☰ 16:14 Yo pienso que sí. Yo pienso que, hombre, yo creo que también reside en la... en el rollo que lleve...
- ☰ 16:15 Sí, pero que aunque no fuese en temas específicos, de lo que tú estabas haciendo de publicidad, o de...
- ☰ 17:49 Yo creo que aprendí el gusto por la profesión, () el gusto por la profesión. [...] Te da la posibilidad...
- ☰ 17:51 Me acuerdo que fue todo, de que todo era importante, ¿no? Y de que todo me ha valido. Y de que hay a...

- ☰ 22:27 Yo creo que es una carrera que es como tú te la tomas, el aprendizaje que tú vas a recibir. Porque n...
- ☰ 22:70 Nociones, sí. Una idea clara de lo que te quieres dedicar, yo creo que sí. Lo que pasa es que luego...
- ☰ 22:72 Pero yo creo que la clase en vivo, si son buenas clases, es mucho mejor que a distancia, ¿no? Sí...
- ☰ 24:63 Cuando alguien me pregunta si te han servido para algo los estudios, es para acelerar ese proceso...
- ☰ 25:53 Inicialmente me abrieron como ~~o~~; o sea, me abrieron los ojos respecto a la profesión y tal,

● 16 A1/ formar grupos

Comentario:

Inferencias referidas a la generación espontánea de grupos naturales entre el alumnado gracias a la carrera.

26 Citas:

- ☰ 15:8 Yo hice vida con todos, o sea además, siempre eran más mayors y, pero mayores de a lo mejor de 10...
- ☰ 15:13 Sí que había grupo formado en la escuela,
- ☰ 15:14 pero yo creo que después de la escuela no ~~no~~ no hubo ya contacto la gente se disolvió y no sigo mante...
- ☰ 16:8 Donde allí ya también se empezaron unas cuestiones de reivindicaciones sobre la titulación. Pintam...
- ☰ 16:9 Yo sí, en todas las (...) siempre ha habido en la pandilleta que se montaba de alumnos y esto, yo me...

- ☞ 17:4 Sí, hombre claro que sí. Pues Rafa, estabas tú, estaba Rafa Benavente, estaba Mirenchu, no sé, Beg...
- ☞ 17:5 Y mucha gente a lo mejor no me acuerdo del nombre, pero bueno, recuerdo muchas situaciones y muchas...
- ☞ 18:6 Ahí es cuando conozco a Rafa Ramos, a Eugenio... [...] A Begoña la Puente... A Pelusa
- ☞ 18:16 En cuarto, ya pasamos a Museo y allí nos mezclamos mucho con los de Ilustración... Y los de Fotografía...
- ☞ 18:17 o de las excursiones, en el Museo, ahí nos juntamos también con otra gente: con Álvaro, con Bellido,...
- ☞ 19:24 y entre mis intenciones estaba el conocer gente, el acercarme a gente, en contrastar cosas, en hacer...
- ☞ 19:31 Una de mis señas de identidad, porque en un porcentaje altísimo mío, no digo que sea en exclusiva, p...
- ☞ 20:5 Y pues bueno, los, lo recuerdo que conocí mucha gente y, no sé, estaba estudiando lo que realmente...
- ☞ 20:6 Sí, sí que hice ahí mi grupete,
- ☞ 21:17 Sí. Muy interesante también el tema, en diseño, cómo evolucionaron los grupos.
- ☞ 21:31 Pues, Cristina Alonso y yo y Batiste, creo que estuvimos de voluntarios en el congreso, ¿sabes? Yo s...
- ☞ 22:12 Yo soy bastante social. Entonces, a mí no me importaba ir con gente más pequeña. También es verdad q...
- ☞ 22:26 Pero sí que nos íbamos, pues eso, con tus tres o cuatro amigos, que congeniabas mejor, pues, a la bi...
- ☞ 23:8 Yo iba... Como que era bien recibido en todos los grupos, pero no tenía un grupo fijo.
- ☞ 23:9 Pero sí, sí, había grupo, sí, había grupos, s
- ☞ 24:7 Sí, la verdad es que sí. Íbamos almorzar, a veces, a la Politécnica y, a veces, a Bellas Artes.
- ☞ 24:9 Sí que quedábamos, pero no para eventos sobre diseño gráfico, ni solíamos discutir sobre diseño...

☰ 24:13 No, sí que había grupitos, claro, siempre había grupos, los que congeniaban un poco más para aquí...

☰ 25:10 Entonces, sí que hicimos un grupo, por lo menos...

☰ 25:11 pero yo recuerdo tener muy buena relación con un grupito así, pues, con 5 ó 6 personas...

☰ 25:32 Pues a base, pues, compañeros, en plan grupito de, bueno, tal y, pues eso (...) externos a saco.

● 17 A1/ hacer clic

Comentario:

Comentarios que se refieren al concepto de “hacer clic”: cuando el alumno logra percatarse de lo que está haciendo y entiende plenamente su carrera y/o profesión.

9 Citas:

☰ 17:11 Yo lo del diseño tampoco lo acababa de entender. Yo tenía unas dotes para el dibujo, me gustaban cie...

☰ 21:21 Y después dices: joder, pues, si es que te está enseñando, ¿sabes? Y haces el clic y dices: vale, ya...

☰ 21:25 Pero creo que yo he echado en falta, o sea, eso de que tú dices que muchos alumnos hacen el clic, ¿v...

☰ 22:21 Para mí, fue positivo el paso por los segundos estudios. Porque a mí me abrieron la mente.

☰ 23:3 yo lo que más recuerdo es que yo descubrí qué era esto del diseño, a la vez que empecé a estudiar, y...

☞ 23:7 Y eso es lo que más recuerdo de mi época, que estaba como descubriendo lo qué hacía, a la vez qu...

☞ 25:3 Luego, en realidad, fue que yo dije: bueno, me meto aquí y veo que tal, y luego vi que, como que de...

☞ 25:6 Te imaginas algo como muy ligero. [...] Y de repente fue como empezar a averiguarlo todo, a dar así...

☞ 25:7 También pienso que es útil, sobre todo, porque yo empecé siendo, o sea, mis compañeros tenían 18 año...

● 18 A1/ motivacion

Comentario:

Inferencia de motivación frente a la carrera y/o estímulos externos respecto a la carrera.

45 Citas:

☞ 1:2 yo lo que quería hacer era (1) evolucionar desarrollarme, formarme más en el ámbito más creativo,...

☞ 1:4 formarme () que () crecer, crecer en el aspecto ¿no? () [...] en la parte más creativo.

☞ 1:5 por medio de un professor () me, descubro lo que es el entorno, lo que es el mundo de del dibujo pu...

☞ 1:129 Yo creo que formaron, aportaron y enriquecieron lo suficiente para poder, para seguir () intentando...

☞ 1:141 pues siempre estábamos buscando cosas que te aportasen más de lo que te estaban aportando los profes...

☞ 15:1 Yo acabé EGB y me metí en la escuela,

- ☞ 15:3 esos estudios no deberían de haber () dejado o permitido que gente tan joven se metiera en la escuela...
- ☞ 15:6 La verdad es que era tan joven, o sea yo de 13 a 18 prácticamente fue una etapa muy bonita de ()...
- ☞ 15:11 realmente yo empecé a trabajar con 16 años () entonces que iba por las mañanas () a Karbest [...] y d...
- ☞ 15:23 Yo cuando entré en la escuela, entre pensando en dibujar y en hacer cómics y tal. Después, la real...
- ☞ 16:6 Entonces, en mi caso personal, aparte que me apasionaba mucho el mundo artístico, tenía un trabajo t...
- ☞ 16:16 Era una vocación, era una opción personal, una vocación. Entonces, yo creo que todo eso ya dabas ya...
- ☞ 16:17 Sin embargo, en una escuela creativa como las nuestras, o estas enseñanzas, a poco que tengas esa vo...
- ☞ 17:1 Hay que entender que en mi caso el acceder, el yo soy de Denia y el ir a estudiar a Valencia para...
- ☞ 17:2 Entonces, la experiencia fue maravillosa. Yo si tuviera que remarcar unos años como años felices e...
- ☞ 17:3 También es cierto que, claro, como yo salía de casa, salí hacia Valencia porque compañeros míos de e...
- ☞ 17:9 Lo que sí que recuerdo es que había () estábamos todos con los ojos muy abiertos y con las () y con...
- ☞ 18:2 Yo, de pequeña quería ser pintora. Y lo más cercano era o Bellas Artes, que era lo que había, pero y...
- ☞ 18:4 Fue una amplitud de miras, aquello fue estupendo. Fue el cambio a ir a la escuela de allí de Viver...
- ☞ 18:13 Sobre todo, teníamos inquietudes de ver exposiciones, de ver que ocurría en nuestro sector fuera de...

- ☞ 19:2 yo entro a la escuela, como tú ya sabes, con una edad, con un trabajo, con una intención muy clara d...
- ☞ 19:3 No me distraigo, o a lo mejor sí que me distraigo mucho, porque me viene de liberación de lo que es...
- ☞ 19:4 Entonces, lo que sí que creo que tengo es muy claro donde quiero llegar, ¿no? Entonces eso me hace e...
- ☞ 19:7 Esa presión de este personaje, o mi dificultad por entender y por solucionar eso, me hizo meditar qu...
- ☞ 19:8 Entonces, bueno, pues buscando esa opción, y yo, también es verdad que cojo dibujo publicitario, por...
- ☞ 20:1 A mí me gusta el dibujar, me gusta el dibujo técnico, y entonces al final lo que, a lo que me pasé f...
- ☞ 20:2 entonces pues un poco me informé de lo que era el diseño gráfico, ¿no? Y entonces, pues sí que lo co...
- ☞ 20:5 Y pues bueno, los, lo recuerdo que conocí mucha gente y, no sé, estaba estudiando lo que realmente...
- ☞ 20:12 Entonces, claro, sí que pues la época, yo muy bien, algún profesor muy mal, pero en general me gusta...
- ☞ 20:14 Entonces, he tenido la suerte, eso, de estudiar lo que me gusta, entonces, yo la recuerdo como una e...
- ☞ 21:8 Conocía un poquito el tema, pero familiarmente, por mi tío Chema, que es profesor de producto en la...
- ☞ 21:9 Entonces, yo antes de ir hacer la prueba de acceso etc., yo hablé... Hablé antes también con unos amig...
- ☞ 22:4 Estaba trabajando, como te he comentado, en el periódico. Entonces, yo era un poco un privilegiado e...
- ☞ 22:5 Era una persona un poco más mayor que mis compañeros, y ya sabía un poco el rollo de cómo se entrega...

- ☞ 22:13 Lo que pasa es que mucha gente, en la titulación, no es mi caso, pero se la quería sacar por la titu...
- ☞ 22:27 Yo creo que es una carrera que es como tú te la tomas, el aprendizaje que tú vas a recibir. Porque n...
- ☞ 22:71 Sí, había gente que se quedaba, pero yo creo que un 50%. Pero es cierto que mucha gente pensaba que...
- ☞ 23:5 Entonces, me enteré de los estudios superiores que iban a crear aquí en Valencia, y coincidió que...
- ☞ 23:6 yo conocí a Iván Ramón, que es muy amigo mío, y, es algo así, es lo más cercano a un mentor, que...
- ☞ 23:7 Y eso es lo que más recuerdo de mi época, que estaba como descubriendo lo qué hacía, a la vez qu...
- ☞ 24:4 me metí en diseño, un poco de casualidad, de casualidad tampoco, ¿no?, porque mi padre es rotulista...
- ☞ 24:5 A mí, siempre me había gustado diseñar, pues ya te digo, en el taller de mi padre había hecho, pues,...
- ☞ 25:1 Yo llegué de casualidad total.
- ☞ 25:2 Vi que, por narices, tenía que hacer todas las asignaturas, porque eso funcionaba como un sistema de...
- ☞ 25:8 Sobre todo, por el tema de meterte en el mundo profesional.

● 19 B1/ entre-profesores relación mala

Comentario:

Inferencias referidas a la percepción de competitividad o relación mala o insana entre profesores.

7 Citas:

- 1:40 El otro era como más profesor y alumno, ¿no? pues bueno, tenían cada uno sus diferencias,
- 15:33 Yo creo que hay mucho más ahora, mucho más mal rollo actualmente que había antes. Ahora sí que hay a...
- 20:8 Entonces, siempre me ha dado la sensación en la escuela, esa, de cómo haber dos bandos, dos tipos de...
- 20:35 Sí, ahí claramente había como líderes, eso se veía a leguas. Yo me acuerdo que, pues, en la época qu...
- 20:36 Entonces, como que siempre había líderes, entonces eso sí que se notaba mucho. Ya te digo, en el pri...
- 25:47 Sí, había grupo de los que estaban fijos, porque, claro, también había mucho interino, mucho, no...
- 25:48 Había un grupo como de profesores unidos, ¿no?, un grupito de amigos, si quieres llamarle, o gente q...

● 20 B1/ entre-profesores relación Buena

Comentario:

Inferencias referidas a la percepción de competitividad sana o buena relación entre profesores.

12 Citas:

- 1:30 No, ninguna, ninguna, ninguna. En ese sentido, no.
- 1:41 Pero yo creo que entre ellos se llevaban bien y no había ninguna rivalidad, nada, nada, no.
- 1:42 A lo mejor, la rivalidad es que unas clases estaban más llenas que otras.

- ☞ 1:119 No. Yo creo que, a ver, competitividad no. Sí, yo creo que sí que, bueno pues, que cada uno tiene su...
- ☞ 15:32 No, por lo menos no la percibía. También era muy joven, que es lo que te digo, igual, a lo mejor, vi...
- ☞ 16:28 Yo no recuerdo así una competencia entre ellos, una competitividad o un algún tipo de enfrentamiento...
- ☞ 17:24 ¿Entre ellos? No
- ☞ 18:26 Yo nunca percibí la rivalidad, si la había yo no la percibí. Yo veía buen rollo entre ellos, sí....
- ☞ 19:34 ¿Los profesores? Yo creo que bien. [...] Igual que la experiencia me dice que no hemos mantenido relac...
- ☞ 19:35 Eso me hace reflexionar que sí que había buena relación... [...] Pero entiendo que, yo creo que a veces...
- ☞ 23:31 Yo creo que entre los profesores de Proyectos nunca percibí, si había algún tipo de tensión, yo per...
- ☞ 24:32 Sí, yo creo que era una relación cordial y normal y corriente. Yo no veía nada fuera de lo com...

● 21 B1/ profesor didactica NO

Comentario:

Referencias a la mala formación didáctica y/o a la incorrecta metodología didáctica empleada por el profesor.

33 Citas:

- ☞ 15:41 Ahora está mucho más desarrollado todo ese campo y es, es como una parte más de... Aquello antes era...

- ☞ 16:32 Nada, no [risas] Esas palabrotas no aparecen en la escuela hasta mucho después, no
- ☞ 16:39 Como mucho podría estar escrito o fotocopiado un encargo de tiene que ser una hoja, una plancha en A...
- ☞ 18:55 No planteaba bien las clases,
- ☞ 19:43 A lo mejor resulta que es que la gente que estaba en ese momento, pues no tenía esa capacidad,
- ☞ 19:45 Y luego, siempre tirar en cara que no se ha terminado de rematar profesionalmente al alumnado en aqu...
- ☞ 19:54 Sobre la metodología docente, tampoco. Yo no me acuerdo
- ☞ 19:55 Vamos a hacer la marca para una empresa que se dedica a la alimentación... [...] Yo creo que había algun...
- ☞ 19:59 Yo creo que se entregaban los trabajos, de alguna forma bien presentados, o cada uno entendía que es...
- ☞ 20:44 No, yo creo que no. [...] No, yo creo que era como más básico, era en plan... Aquí no hay exámenes, vamo...
- ☞ 20:47 Pero, así como que te mostraban ejemplos de profesionales y tal, está claro que seguro que algún día...
- ☞ 21:19 Pero yo creo que eso era producto de eso, de esa confusión, de que la gente no sabía si estaba hacia...
- ☞ 21:40 Y yo creo que más o menos llevaban una idea más o menos cercana de lo que hacer y tal... Eran, antepro...
- ☞ 22:10 Luego, también ocurrió que nosotros éramos la primera (hornada) y habían muchas asignaturas nuevas,...
- ☞ 22:43 La metodología era, pues eso, sacaban un briefing y entonces, en base a ese briefing, tenías que inv...
- ☞ 22:44 No. Eso no recibimos, en esa asignatura. Había otras asignaturas, de moda, que sí que teníamos un po...
- ☞ 22:45 En la clase de proyectos, te dejaban un poco, a ti, de que tú evolucionaras el proyecto. Iban revisá...

- 22:61 el profesor tampoco sabía lo que estaba dando, estaba aprendiendo junto con nosotros. Y entonces,...
- 22:81 Pero ya te digo, las clases de proyectos, sobre todo en tercero, que estábamos con PS, teníamos mu...
- 23:16 A mí me pasó, de hecho, sobre todo en primero, a mi profesora de Proyectos, que en la clase de Pro...
- 23:21 Estábamos, además, en general, en esa época, en la escuela íbamos todos como pollos sin cabeza, incl...
- 24:33 Y a veces, incluso, incoherencias de criterio de: le pregunto a uno, [...], le pregunto a uno y me d...
- 24:34 opiniones diferentes, incluso valoraciones con notas del uno, del 0 al 10, diferentes.
- 24:35 Cada uno tiene un criterio, evidentemente, y un background concreto y unos principios. [...] Pero yo r...
- 24:40 En principio de cada semestre, pero de forma muy rápida y sencilla: este curso, del de Proyectos,...
- 25:39 En primer proyecto, nos suspendieron a todos, era una fase A de esas, fase de recopilación de inform...
- 25:63 (¿Se adaptaban las clases a cada individuo?) Ni de coña, eso ni de coña, ya te digo yo, que no.
- 25:72 Sí, era un poco de todo, se pasaban ahí bambando, o sea, el tiempo de clase,
- 25:77 Lo que hacían era: hicieron una vez, o un par de veces, [...] seleccionaban equipos... A dedo, o por cal...
- 25:81 Pero, a partir de ahí, ni feedback, ni puñetas, o sea, al que lo eligieran, bien, pero, claro, es...
- 25:82 esa experiencia del mundo profesional y lo que tú quieras. Es hacer una propuesta que interese para...
- 25:95 Es que yo no sé si formaba parte de la metodología, yo creo que era más una cuestión de, bueno, pues...

☞ 25:106 Es que, mira, eso lo hacían mal, porque se supone que ellos eran el cliente, ¿no?

Ellos eran los q...

● 22 B1/ profesor didactica SI

Comentario:

Referencias a la buena formación didáctica a la correcta metodología didáctica empleada por el profesor.

17 Citas:

☞ 1:19 y lo transmitían todo, lo veías, ¿no? que lo vivían ahí y las inquietudes, pues bueno también.

☞ 1:24 entonces es que te iban dando información de lo que tú podías estar haciendo, cuando terminases esto...

☞ 1:63 Entonces, había bastante diferencia entre unos y otros, ¿no? Así que las inquietudes eran totalmente...

☞ 1:131 estoy recordando yo lo dinámicas que eran las de PS. Eran muy dinámicas las clases y muy buenas. É...

☞ 17:14 yo creo que la persona que me abrió más los ojos y que recuerdo, porque hace mucho tiempo que no lo...

☞ 18:27 Sí, yo recuerdo perfectamente... Yo recuerdo perfectamente a PS en tercero contándonos qué íbamos a ha...

☞ 18:31 Sí, yo sí lo recuerdo... [...] Luego ya empezabas a desarrollar, a documentarte con lo que habías oído...

☞ 18:34 Me era imprescindible oírlos a ellos como resolvían esos, esos problemas a diario. Claro, era súper...

- ☞ 19:41 Él no está capacitado para eso, con el tiempo a lo mejor sí, porque se ha reinventado. Sí que viene...
- ☞ 20:63 Sí, yo creo que sí. Sí que veía que, pues, que tenías que tener un pliego de condiciones, que el cli...
- ☞ 21:21 Y después dices: joder, pues, si es que te está enseñando, ¿sabes? Y haces el clic y dices: vale, ya...
- ☞ 21:40 Y yo creo que más o menos llevaban una idea más o menos cercana de lo que hacer y tal... Eran, antepro...
- ☞ 22:32 Y el explicarlo, delante de todos tus compañeros, sí. Que había gente que lo pasaba muy mal. Pero es...
- ☞ 23:35 Sí, a ver, yo creo que los proyectos se articulaban de una manera totalmente lógica: había una prime...
- ☞ 23:38 El profundizar, el enseñarnos a tener criterio a la hora de, pero vamos, sí, en general existía un...
- ☞ 24:18 Claro, nos daban un briefing falso, y nos explicaban, pues, que era una nave espacial... Nos ponían un...
- ☞ 24:46 Que sin pensar, ni planificar, te pones y produces y ellos marcaban mucho el tema de fase 1, fase 2...

● 23 B1/ profesor recuerdo SI

Comentario:

Referencias a recordar a uno o varios profesores.

24 Citas:

- ☞ 1:20 yo creo que terminé el 84, por ahí por esa época, y los tres últimos años fueron las mismas personas...

- ☞ 1:22 RC, PJ, son así más de la especialidad. Luego ya estaba, bueno, de historia del arte, pues, AA que f...
- ☞ 15:19 Yo es que recuerdo, de proyectos sólo he tenido a PJ y después a JM, creo que se llamaba. [...] Esos...
- ☞ 15:21 Ah pues, ese sí que lo tuve también. Mira, ahora que me lo ha recordado, también creo que lo tuve en...
- ☞ 15:22 Y después en dibujo artístico tenía a RC que es el que, por el que yo llegue a Karbest. Porque, buen...
- ☞ 16:18 Sí, sí. Con los profesores también recuerdo bastante buen rollito.
- ☞ 17:13 Sí, bueno, ¿básicamente de profesores de proyectos de taller? [...] Yo recuerdo a PJ y a PS. [...] Bueno...
- ☞ 18:7 Y ahí es donde tenemos de profesor a PS, yo vengo de Artes y Oficios y entonces yo lo conozco.
- ☞ 18:19 (PJ, ¿lo tuviste?) Sí, una maravilla también.
- ☞ 18:20 (¿RC?) Sí, claro... [...] En Dibujo, Taller no. Pero RC, yo ya lo tuve en Museo. [...] Sí, en tercero, c...
- ☞ 19:5 Entonces, la gente que yo, lo que recuerdo yo de la, de los profesores, es gente agradable en princi...
- ☞ 19:9 Y es cuando en cuarto paso y hago cuarto y quinto con EA, que acababa de terminar, o sea. [...] Clase...
- ☞ 20:25 Pues a ver, el primer año tuve a PG, maestro de Taller, y a PS.
- ☞ 21:32 El primer año con {...}, el segundo con {...}, el tercero con {...} y el proyecto final con {...} también
- ☞ 22:16 Yo, JU.MA., por ejemplo, que fue el que me llevó el proyecto final de carrera, a mí me gustaba mucho...
- ☞ 22:17 Y JM también lo recuerdo.
- ☞ 22:37 Recuerdo los nombres, yo tuve a IS, tuve a PS, y a JM.
- ☞ 23:25 En la asignatura Proyectos... Yo estuve en primero a GA, tuve en segundo, si no recuerdo mal, a JM e l...

☞ 24:17 hace tiempo ya mucho, hace ya bastante tiempo, y estaba, si no recuerdo mal, PG...

[...] que la verdad...

☞ 24:27 En segundo tenía, en proyectos no recuerdo si tenía a PS, o a IS, a JM lo tuve en tipografía en segu...

☞ 25:25 En primero, fue PL, que era un profesor de producto, o sea, él era diseñador industrial.

[...] Y ese f...

☞ 25:29 Luego en el segundo año tuve a GA

☞ 25:30 y en tercer año tuve a una M, que no recuerdo ni su nombre, que la trajeron de ~~Fr~~; de no sé donde, y q...

☞ 25:49 No, bueno, con P este, sí que lo veo, a veces y tal. Y, por ejemplo, mi tutora de proyecto, que fu...

● 24 B1/ profesor relación posterior NO

Comentario:

Referencias a la No existencia de relación del profesor con el alumno una vez finalizada la carrera.

7 Citas:

☞ 1:29 y tampoco tienes, pues, un contacto muy directo, muy estrecho, ¿no? si los ves, pues bueno, te encan...

☞ 15:25 Eran cercanos en el trato y en clases y eso sí. Después, quedar, en nuestro caso yo no recuerdo qu...

☞ 15:28 No, ni con profesor, ni con alumnos.

☞ 20:34 No, ya te digo, sólo con C P, por mi interés en ser profesor de plástica,

☞ 21:36 Sí, hablo con ellos, en ocasiones nos encontramos o cosas típicas, por ejemplo, pues, pregunto y.....

☞ 23:29 Hombre, relación así estrecha, no.

☞ 25:50 Me da un poco de pena, pero es que no me quedé con ganas de... Fue como a la, ya me he quitado vosotros...

● 25 B1/ profesor relación buena y cercana

Comentario:

Referencias a la existencia de buena relación del profesor con el alumno en las aulas, y a posteriori.

31 Citas:

☞ 1:25 Sí, más menos, siempre había relación, siempre había algún contacto. Es más, venían a buscarnos al b...

☞ 1:28 Amistosa, () pero bueno no mucho. Hombre, no mucho... Una buena relación, que si los ves, pues los s...

☞ 1:39 de impartir sus clases, unas eran más dinámicas, más cercanas.

☞ 1:125 Bueno, al final las relaciones con esas personas son las que te han marcado. Y la inquietud de lo qu...

☞ 1:127 No cercana. [...] Incluso ahora menos el EA que aun sigue siendo... [...] la foto es un moment...

☞ 15:24 Y eran cercanos, o sea, yo no lo recuerdo como alguien que fuera por encima de nosotros, o sea, lo r...

☞ 15:26 también historia del arte, que creo que lo daba AA. AA, con este sí que había muy buen rollo y, a lo...

☞ 15:78 La sensación es esa. Que entendían de lo que estaban dando clase y a la vez eran accesibles. Si tu t...

☞ 16:18 Sí, sí. Con los profesores también recuerdo bastante buen rollito.

- ☞ 16:21 pues con VS, que era un profesor magnífico y una persona extraordinaria, o sea. [...]
Entonces, también...
- ☞ 16:22 Era un taller muy reducido, éramos 5 ó 6 alumnos solamente. Por lo tanto, era un tema como muy famil...
- ☞ 16:25 Sí, yo sí, yo tengo una percepción () positiva a ese nivel, sí. Cercana, próxima [...] muy próxima y m...
- ☞ 16:27 Así especialmente y tal no. También coincidió que yo, una vez terminado, pasó muy poco tiempo hasta...
- ☞ 17:14 yo creo que la persona que me abrió más los ojos y que recuerdo, porque hace mucho tiempo que no lo...
- ☞ 17:17 Algunos sí, ya te digo. A PS, fenomenal. Había gente que era muy académica, que, bueno, que tenían...
- ☞ 18:15 Y en cuarto, yo recuerdo, porque ya estábamos en Museo, en tercero teníamos de profesor de Dibujo Pu...
- ☞ 18:24 En el barecito, en la cantina, íbamos a ver exposiciones. Y yo recuerdo salir con ellos, había una r...
- ☞ 18:25 Pero, por ejemplo, ¿VS nos dio clase de algo? [...] No nos dio clase, pero había una relación con él e...
- ☞ 18:31 Sí, yo sí lo recuerdo... [...] Luego ya empezabas a desarrollar, a documentarte con lo que habías oído...
- ☞ 19:5 Entonces, la gente que yo, lo que recuerdo yo de la, de los profesores, es gente agradable en princi...
- ☞ 19:6 Mucha, claro... Mi relación con AA fue más allá de una relación simple como profesor. O sea, era un...
- ☞ 20:30 DZ, que me daba proyecto, es muy cercano, eso me gustó mucho. El hombre este de fotografía, JL, ta...
- ☞ 20:31 Pues, a ver, respecto a mí, por ejemplo, cercanos, por ejemplo, CP, que me daba matemáticas, pero er...
- ☞ 21:33 Conmigo sí.

- ☞ 21:34 Por mi carácter y por el de ellos yo sí que vi esa reciprocidad. Y sí que en algunos círculos como q...
- ☞ 21:35 Generaciones posteriores, yo sí que he sabido de que se han ido a cenar, no sé qué. Incluso alguna...
- ☞ 23:28 También te tengo, también tengo que decir a favor de mis profesores de proyectos que ~~se~~ en segundo, c...
- ☞ 23:30 Me recuerdo que tenía bastante filing con un profesor que se llamaba DZ, que nos daba Tipografía... Pe...
- ☞ 24:28 Sí, yo creo que sí que se... ¿Dices dentro de la escuela? [...] Sí, yo creo que se relacionaban lo que t...
- ☞ 24:30 A las fiestas, sí. A las cenas de final de curso y todo eso, sí.
- ☞ 25:49 No, bueno, con P este, sí que lo veo, a veces y tal. Y, por ejemplo, mi tutora de proyecto, que fu...

● 26 B1/ profesor negativo

Comentario:

Inferencias en relación al profesor que denotan ausencia de método o mala praxis en general.

49 Citas:

- ☞ 1:132 Bueno, ahí pues no, creo que no mucho. Hablar de los trabajos de otro yo nunca lo he visto. Yo nunca...
- ☞ 15:33 Yo creo que hay mucho más ahora, mucho más mal rollo actualmente que había antes. Ahora sí que hay a...
- ☞ 18:55 No planteaba bien las clases,

- 19:42 Y, indudablemente, dar al alumnado una variedad importante de que es la cruda realidad, que se está...
- 19:45 Y luego, siempre tirar en cara que no se ha terminado de rematar profesionalmente al alumnado en aqu...
- 20:7 yo he visto siempre que el diseño gráfico, sobre todo en la escuela, era: o ibas de estilista, típico modernuco, (...) y entonces encantadas sólo por los estereotipos, encantabas al profesorado y eras la bomba, o ibas como uno más,
- 20:9 Sí, siempre he visto los profesores que a lo mejor habían sido diseñadores gráficos, que los veía bu...
- 20:27 El otro tenía más labia y, bueno, a mi PS en concreto, me puso en la mira y un desastre. Porque no...
- 20:32 yo lo que veía era que según en el grupo que estuvieran, porque yo tuve ahí un conflicto con X, (...) que él cogió la baja, (...) y quería que fuéramos a su casa a darle los trabajos, y yo dije que no iba. Y, de hecho, creo que ese fue mi error, porque por eso me quedó la asignatura de proyectos.
- 20:33 Profesores, como podía ser PS, pues sí que me... A mí no me gustaba, ¿no? No tanta cercanía, si no tan...
- 21:13 ¿Había diferencias? Sí. Muchas. Y era un poco lo que te generaba la distorsión también un poco de la...
- 21:15 Yo recuerdo el primer año muy genérico todo, muchas cosas y no saber un poco donde te estabas meti...
- 21:19 Pero yo creo que eso era producto de eso, de esa confusión, de que la gente no sabía si estaba hacia...
- 21:22 pues a veces esas tiranteces, pues algunos se, concretamente abandonaban en esos caminos, o se dejab...
- 22:10 Luego, también ocurrió que nosotros éramos la primera (hornada) y habían muchas asignaturas nuevas,...
- 22:19 Segundo, fue quizás más duro, porque la gente se quemó bastante, y luego, pues, a nivel, el profes...

- ☰ 22:61 el profesor tampoco sabía lo que estaba dando, estaba aprendiendo junto con nosotros. Y entonces,...
- ☰ 22:68 De salida, yo recuerdo, la, nos llevaron a la playa, a buscar, pues, recursos o cosas que no suced...
- ☰ 22:77 Yo, lo que te he dicho antes, que a mí la forma o el gusto, cada uno tiene uno, entonces, no puede...
- ☰ 23:16 A mí me pasó, de hecho, sobre todo en primero, a mi profesora de Proyectos, que en la clase de Proyectos, ella estaba explicando algo y yo corregirlo (), claro, algo de, claro, de diseño, porque no era diseñadora ella, es que era de cajón.
- ☰ 23:17 Entonces, me pasaron varios casos como ese, ¿no?, entonces, era muy violento, para uno, para mí, ten...
- ☰ 23:18 Claro, estás formando futuros diseñadores, o, vamos, quiero pensar estás formando futuros diseñado...
- ☰ 23:21 Estábamos, además, en general, en esa época, en la escuela íbamos todos como pollos sin cabeza, incl...
- ☰ 23:26 Yo, sí que recuerdo, (...) algo que a mí siempre me dio mucha rabia, que era el... Había alumnos favoritos, había favoritismos, había gente que le caía muy bien al profesor de turno y ellos tenían buen rollo, y... (...) recuerdo que eso yo siempre tuve la sensación que influía en las notas.
- ☰ 23:27 Siempre he pasado de esos rollos, y recuerdo que eso yo siempre tuve la sensación que influía en l...
- ☰ 23:68 Sí, por ejemplo, he⁹⁸; a ver, recuerdo, he, no tener ni idea de utilizar el programa de turno, por...
- ☰ 23:74 Yo creo que, en mi caso concreto, en mis años de estudio, creo que el pinchazo venía en primero. El...
- ☰ 23:75 Existía algo de, o sea, algún tipo de asignatura de, creo recordar que se llamaba () ¿Metodolo...
- ☰ 24:29 También, pues depende de cada uno, la verdad, había algunos que eran más, que te, o sea, que te hací...

- ☞ 24:33 Y a veces, incluso, incoherencias de criterio de: le pregunto a uno, [...], le pregunto a uno y me d...
- ☞ 24:34 opiniones diferentes, incluso valoraciones con notas del uno, del 0 al 10, diferentes.
- ☞ 24:35 Cada uno tiene un criterio, evidentemente, y un background concreto y unos principios. [...] Pero yo r...
- ☞ 25:15 Incluso, cuando tenías profesores nefastos, que a esa gente habría que penalizarla de alguna manera,...
- ☞ 25:16 Pues había gente, o sea, yo recuerdo que, con un profesor, cogimos y dijimos: este tío pasa de todo,...
- ☞ 25:30 y en tercer año tuve a una M, que no recuerdo ni su nombre, que la trajeron de, de no sé donde, y q...
- ☞ 25:31 Yo quería aprender. Entonces, veías que algunos alumnos estaban haciendo cosas interesantes, y que...
- ☞ 25:35 Yo siempre he pensado, sinceramente, que eran muy elitistas. [...] A nosotros, directamente, nos ign...
- ☞ 25:38 Pero también, muchas veces, era como un elitismo un poco gratuito, en plan los que lo hacen bien...
- ☞ 25:39 En primer proyecto, nos suspendieron a todos, era una fase A de esas, fase de recopilación de inform...
- ☞ 25:41 pero claro, es que tenía una fecha de entrega. Entonces, a mí, o me das el feedback al mismo tiempo...
- ☞ 25:45 Hasta en esas cosas estaban muy encima, pero el fallo venía en que no estábamos bien orientados
- ☞ 25:46 Tenían un PDF que usaban todos... [...] Que te ponían fotos y tal. Yo me acuerdo que una profe, esa prof...
- ☞ 25:63 (¿Se adaptaban las clases a cada individuo?) Ni de coña, eso ni de coña, ya te digo yo, que no.
- ☞ 25:72 Sí, era un poco de todo, se pasaban ahí bambando, o sea, el tiempo de clase,

- ☰ 25:77 Lo que hacían era: hicieron una vez, o un par de veces, [...] seleccionaban equipos... A dedo, o por cal...
- ☰ 25:81 Pero, a partir de ahí, ni feedback, ni puñetas, o sea, al que lo eligieran, bien, pero, claro, es...
- ☰ 25:82 esa experiencia del mundo profesional y lo que tú quieras. Es hacer una propuesta que interese para...
- ☰ 25:119 Sí, modificar, modificaría, pero yo creo que no era tanto los contenidos, si no como el profesorado.
- ☰ 25:120 Pero mis profesores de Tipografía fueron una mierda. Y de Diseño Editorial, también. Entonces, eso e...

● 27 B1/ profesor ok

Comentario:

Inferencias en relación al profesor que denotan buena praxis en general.

29 Citas:

- ☰ 1:15 y los tres últimos años fueron las mismas personas... eh... personas muy implicadas también con el alumnado, intentando enganchar al alumnado,
- ☰ 1:128 Hombre, yo () creo que son notables () totales.
- ☰ 15:81 Yo a nivel global, si tengo que hacer una valoración global, yo les pondría un 6 - 7 a los profesore...
- ☰ 16:30 VS, no sé si realmente ha tenido alguna actividad profesional. La verdad que no... Pero, sin embargo,...
- ☰ 16:41 No, trabajos en equipo no habían, no. [...] Cada uno hace su proyecto, pero es que estábamos todos prá...

- ☞ 16:42 El profesor estaba con nosotros. Entonces, digamos que esa relación de o las observaciones, o los comentarios sobre este proyecto que está haciendo este, o este trabajo que está haciendo el otro, ya se compartía,
- ☞ 17:14 yo creo que la persona que me abrió más los ojos y que recuerdo, (...) con mucho cariño por el respeto con el que trataba la profesión, nos trataba nosotros y nos hacía entrar en la profesión, es PS.
- ☞ 17:17 Algunos sí, ya te digo. A PS, fenomenal. Había gente que era muy académica, que, bueno, que tenían...
- ☞ 17:25 Yo creo que sí que se notaba bastante el que era profesional y profesor y el que era sólo profesor....
- ☞ 17:60 Yo te digo, yo PS, no sé si todo el mundo pensaba lo mismo que yo, pero para mí fue un súper docente...
- ☞ 17:61 PJ era una persona más despegada. PJ era mucho más profesional, muchísimo más profesional que docent...
- ☞ 18:15 Y en cuarto, yo recuerdo, porque ya estábamos en Museo, en tercero teníamos de profesor de Dibujo Pu...
- ☞ 18:19 (PJ, ¿lo tuviste?) Sí, una maravilla también.
- ☞ 18:32 Más prácticas que teóricas, pero siempre habría teoría. Siempre te hablaban de sus experiencias, de...
- ☞ 19:5 Entonces, la gente que yo, lo que recuerdo yo de la, de los profesores, es gente agradable en princi...
- ☞ 19:10 EA fue una revolución muy positiva.
- ☞ 19:11 y con todas las cosas que tiene EA, el sí que aportó, hoy en día esto después de los años habrá pasa...
- ☞ 19:13 Pero que eran cosas muy, muy evidentes, muy fáciles, por lo menos para nosotros, o para mí. Era mu...
- ☞ 19:51 EA sabe lo que yo sé, hombre, sabe lo que yo sé, exceptuando, o salvando las distancias de la forma...

- 19:53 Si él nos llega el primer día de clase y dice: vamos a ver señores, vamos a presentarnos, yo soy PS...
- 19:105 creo en la buena intención y en el buen hacer de la gente que en esos momentos estaba allí, indudabl...
- 20:29 Sí, yo creo que siempre he coincidido con él, que me acuerdo que fue el último año que me gustó much...
- 20:37 Pero profesores he tenido muchos buenos. [...] De proyectos, claro [...] Y luego estaba esta mujer... I.....
- 22:16 Yo, JU.MA., por ejemplo, que fue el que me llevó el proyecto final de carrera, a mí me gustaba mucho...
- 22:40 Yo creo que PS y JM sí que habían tenido más convivencia con el mundo real, con el mundo profesional...
- 23:28 También te tengo, también tengo que decir a favor de mis profesores de proyectos que en segundo, c...
- 24:17 hace tiempo ya mucho, hace ya bastante tiempo, y estaba, si no recuerdo mal, PG... [...] que la verdad...
- 24:29 También, pues depende de cada uno, la verdad, había algunos que eran más, que te, o sea, que te hacía...
- 25:26 Y él, y de repente llega él, dos meses después, o mes y medio después, en plan: yo tengo que hacer t...

● 28 B2/ compatibilidad

Comentario:

Inferencias referidas al reconocimiento de compatibilidad de profesión y docencia entre los profesores.

10 Citas:

- 15:37 Sí, hombre, RC... Hombre, él sí que ha sido siempre cartelista, no sé si... Pero gráficamente no sé si...
- 16:19 Además, si valoras y dices a nivel profesional, yo recuerde en dibujo publicitario a ()
Recuerdo l...
- 16:29 En algunos casos, sí. Como en el caso de PJ, era inevitable. [...] La manera en que transmitía, en la...
- 17:16 Yo sé que si él trabajaba como diseñador, trabajaba como diseñador a lo mejor como FreeLancer,
- 17:61 PJ era una persona más despegada. PJ era mucho más profesional, muchísimo más profesional que docent...
- 18:21 Sí, los dos PS-PJ era súper patente, PJ trabajaba en Publipres, me acuerdo esto de la agencia... PJ...
- 18:33 Básico, imprescindible, mucho, y muy importante, muy interesante, ya te digo, me encantaba oírles su...
- 19:39 En el caso de LG, yo diría que sí porque él tenía una tienda y seguía... Creo que había ahí algo de tr...
- 25:59 En proyectos, sí que lo sé. Sí, lo sé, porque mira, PL, venía del mundo del diseño industrial y trab...
- 25:61 Y luego, estaba la tía esta, que creo que venía del mundo de la publicidad.

● 29 B2/ profesor estudios SI

Comentario:

Reconocimiento positivo de los estudios que tenían sus profesores de proyectos.

11 Citas:

- 1:50 Sí, exactamente, sí, Bellas Artes
- 1:52 Sí el otro porque él estaba en el Círculo de Bellas Artes, también estaba en... RC estaba en el Círc...
- 1:53 pues bueno, sabía que eran personas, pues, que tenían su titulación para poder impartir, su formació...
- 15:35 JM no tengo () no sé nada de lo que hizo. Yo sé que tendría un estudio, porque me llamo después para...
- 15:38 O sea, él tenía Bellas Artes, tenía Artes y Oficios
- 17:15 yo creo que cuando nos dio clases era muy jovencito, debía de haber terminado la carrera hacía poco...
- 19:52 Hombre, de PS se le notaba seguramente... (¿que había hecho Bellas Artes?) Luego me enteré, pero yo...
- 22:38 Yo, IS venía de Bellas Artes, creo recordar,
- 24:39 Había algunos de Bellas Artes y me parece que con Bellas Artes podías entrar, podías dar clase en Es...
- 25:56 Sí, sabíamos, pues este es de Bellas Artes, el otro es de no sé cuántos. [...] Porque ellos decían: yo...
- 25:60 Luego, estaba GA, que sí que venía de Bellas Artes, porque, más que nada, es porque estaban ahí, [...]...

● 30 B2/ profesor profesional NO

Comentario:

Referencias al desconocimiento de la profesión por parte del profesor de proyectos, y/o a su incapacidad o desinterés por reciclarse.

14 Citas:

- ⌵ 1:34 AA de docente
- ⌵ 19:40 En el caso de EA, pues si él encuentra su camino como profesional de la fotografía, es indudablemente...
- ⌵ 19:41 Él no está capacitado para eso, con el tiempo a lo mejor sí, porque se ha reinventado. Sí que viene...
- ⌵ 19:74 Pues hombre, si esa persona que te da esos conocimientos hubiese estado realmente más en contacto co...
- ⌵ 22:39 era una chica muy, que nos instigaba mucho a ir a la biblioteca, a mirar proceso, pero no le veía...
- ⌵ 22:61 el profesor tampoco sabía lo que estaba dando, estaba aprendiendo junto con nosotros. Y entonces,...
- ⌵ 23:16 A mí me pasó, de hecho, sobre todo en primero, a mi profesora de Proyectos, que en la clase de Pro...
- ⌵ 23:17 Entonces, me pasaron varios casos como ese, ¿no?, entonces, era muy violento, para uno, para mí, ten...
- ⌵ 23:32 No, no lo eran. Yo no sé... Sí que me constaba que habían tenido cierta relación con el Diseño, o ha...
- ⌵ 23:34 Pero yo siempre tuve la sensación de que no me estaban dando clases profesionales del Diseño. A ve...
- ⌵ 23:65 Y los profesores no, desconocían el mundo del diseño en general.
- ⌵ 24:37 Lo máximo que veía era, pues, hacer algún cartel de alguna jornada de la escuela, porque ya... Pues mi...
- ⌵ 25:46 Tenían un PDF que usaban todos... [...] Que te ponían fotos y tal. Yo me acuerdo que una profe, esa prof...
- ⌵ 25:57 En general, no estaban, no eran muy profesionales, o sea, no eran...

- **31 B2/ profesor profesional SI**

Comentario:

Referencias al conocimiento de la formación como profesional del profesor.

38 Citas:

- ③ 1:17 en mostrarte su trabajo, ¿no?
- ③ 1:18 porque además ellos estaban también trabajando fuera, ¿no? como, como profesionales, ¿no?
- ③ 1:21 RC, PJ, son así más de la especialidad.
- ③ 1:23 PS, sí. PS también y la curiosidad era esa, ¿no? que era un pintor, ¿no? pero que estaba dando clase...
- ③ 1:24 entonces es que te iban dando información de lo que tú podías estar haciendo, cuando terminases esto...
- ③ 1:31 Sí, además de dar clase, eran profesionales
- ③ 1:32 Yo recuerdo que RC tenía su estudio, PJ tenía faena en una agencia, Agropubli. Trabajaba en una agen...
- ③ 1:33 PS estaba también de pintor y, y iba haciendo sus cosas,
- ③ 1:44 sabías que era una persona que estaba trabajando en una agencia y esa agencia llevaba, pues, muchos...
- ③ 1:46 Y el otro, pues, se daba de pisto que había ganado muchos carteles, ¿no? Casualmente, que había gana...
- ③ 1:48 habrá que valorar que era una persona, pues, cartelista y haciendo cosas y bueno
- ③ 1:75 pero bueno, por su actividad, que eran ya personas que estaban trabajando fuera, pues, pero bueno, r...
- ③ 1:140 Porque, bueno, si ya teníamos la referencias de PJ, hablaba de las referencias americanas dentro de...

- 15:35 JM no tengo () no sé nada de lo que hizo. Yo sé que tendría un estudio, porque me llamo después para...
- 15:36 PJ trabajaba en la agencia esta, al lado de la Plaza de La Virgen, no recuerdo el nombre.
- 15:37 Sí, hombre, RC... Hombre, él sí que ha sido siempre cartelista, no sé si... Pero gráficamente no sé si...
- 15:62 Yo... yo diría que sí. PS... Bueno, RC sí. Sí pero RC es que, claro al decirme proyectos, no sé, RC...
- 15:78 La sensación es esa. Que entendían de lo que estaban dando clase y a la vez eran accesibles. Si tu t...
- 16:19 Además, si valoras y dices a nivel profesional, yo recuerde en dibujo publicitario a () Recuerdo l...
- 16:23 Hombre, RC, RC era dibujo, pero bueno, también era otra referencia, era profesional, era conocido, q...
- 16:29 En algunos casos, sí. Como en el caso de PJ, era inevitable. [...] La manera en que transmitía, en la...
- 17:15 yo creo que cuando nos dio clases era muy jovencito, debía de haber terminado la carrera hacía poco...
- 17:25 Yo creo que sí que se notaba bastante el que era profesional y profesor y el que era sólo profesor....
- 17:61 PJ era una persona más despegada. PJ era mucho más profesional, muchísimo más profesional que docent...
- 18:21 Sí, los dos PS-PJ era súper patente, PJ trabajaba en Publipres, me acuerdo esto de la agencia... PJ...
- 18:23 Era muy patente que la profesionalidad estaba ahí, o sea, era un gran ejemplo de profesionalidad...
- 18:33 Básico, imprescindible, mucho, y muy importante, muy interesante, ya te digo, me encantaba oírles su...

- ☰ 19:5 Entonces, la gente que yo, lo que recuerdo yo de la, de los profesores, es gente agradable en princi...
- ☰ 19:36 Sí, totalmente.
- ☰ 19:37 Sí, indudablemente. Sí, se le notaba y EA igual.
- ☰ 19:39 En el caso de LG, yo diría que sí porque él tenía una tienda y seguía... Creo que había ahí algo de tr...
- ☰ 19:49 Hombre, en el caso de LG, yo creo que más que una formación académica, que la desconozco, o sea, e...
- ☰ 20:38 Mira, así como en primero sí que nos quedó muy claro que PG era maestro de taller y el otro no, ahí...
- ☰ 21:38 Pero de {...}, por ejemplo, sí que me decían que había sido, que había trabajado antes... Y de {...}, sabí...
- ☰ 22:40 Yo creo que PS y JM sí que habían tenido más convivencia con el mundo real, con el mundo profesional...
- ☰ 25:58 PL trabajaba y además se notaba, porque en su discurso era "tú vas a un (...), tú vas a una empresa...
- ☰ 25:59 En proyectos, sí que lo sé. Sí, lo sé, porque mira, PL, venía del mundo del diseño industrial y trab...
- ☰ 25:61 Y luego, estaba la tía esta, que creo que venía del mundo de la publicidad.

● 32 B2/ requisitos NO

Comentario:

Inferencias referidas al desconocimiento de los requisitos exigidos a sus profesores para ejercer la docencia.

8 Citas:

- ☞ 15:39 Ni idea o sea, ni planteármelo en aquel entonces, ni nada. O sea, yo los tenía de profesores y me...
- ☞ 16:31 No tengo ni idea. [...] Tampoco se indagaba nada, ni se explicaba mucho al respecto, no. Hombre, pues...
- ☞ 17:27 No recuerdo si era un tema que nos preocupaba mucho en aquella época o no. [...] A ellos, supongo que...
- ☞ 18:30 No, nunca, jamás, no. Yo no lo recuerdo. [...] Yo no lo recuerdo, si lo dijeron yo no lo recuerdo, no...
- ☞ 19:48 No lo sé
- ☞ 20:43 No, eso sí que no, porque a mí la docencia me ha interesado siempre y nunca me ha quedado claro lo...
- ☞ 24:38 Pues, la verdad es que no, o sea, yo recuerdo que hubo una cierta polémica, porque en algún momento,...
- ☞ 25:62 No, que va, nada... En mi caso, no.

● 33 C1/ ausencia de concepto

Comentario:

Referencias a la ausencia de trabajar la parte conceptual en los proyectos.

15 Citas:

- ☞ 15:46 La parte conceptual tal como se hace... Yo es que ahora comparo, ¿no? Una cosa con la otra. Y la par...
- ☞ 15:47 o en este caso tenía la posibilidad de ver libros porque estaba con Araque y tal. Y tenía la posibil...
- ☞ 16:34 Pero me refiero, específicamente en taller nada, ninguna, cero. Y explicaciones de ilustraciones, ta...

- 19:42 Y, indudablemente, dar al alumnado una variedad importante de que es la cruda realidad, que se está...
- 19:44 Hombre, ya te digo, hombre los tenía yo, y yo no era profesor, ni estaba aun capacitado seguramente,...
- 21:24 la carencia fundamental que yo he tenido en la escuela, (...) es el hecho, eso, de que todo era muy difuso, y que creo que sigue haciendo falta un dogma claro.
- 21:26 Pues, si se dogmatizan esas bases, que incluyen tipografía, dibujo, expresión plástica, composición...
- 21:43 El primer año, creo que fue más suigeneris. No habían unas cosas tan definidas, era como una mirada...
- 22:81 Pero ya te digo, las clases de proyectos, sobre todo en tercero, que estábamos con PS, teníamos mu...
- 23:21 Estábamos, además, en general, en esa época, en la escuela íbamos todos como pollos sin cabeza, incl...
- 23:22 Entonces, sí hacíamos, pues en cafetería y demás, pues discutíamos sobre diseño, pero no teníamos...
- 23:36 Yo creo recordar que nos ponían ejemplos, lo que yo siempre tenía la sensación de que el análisis er...
- 23:47 pero () caóticas, es decir, los alumnos estábamos muchas horas delante del ordenador, trabajando, pero, realmente, yo siempre tuve la sensación de que íbamos perdidos, no teníamos un seguimiento por parte de...
- 24:41 Nos solían poner antecedentes.
- 25:26 Y él, y de repente llega él, dos meses después, o mes y medio después, en plan: yo tengo que hacer t...

- 34 C1/ clases prácticas

Comentario:

Reconocimiento de metodologías docentes eminentemente prácticas o centradas en la consecución técnica de las ideas o los conceptos.

22 Citas:

- 1:36 Pero bueno, eran muy prácticos.
- 1:39 de impartir sus clases, unas eran más dinámicas, más cercanas.
- 1:68 Dibujo artístico era más técnica, más "haz las cosas bien", y lo otro era, pues, más concepto, más c...
- 1:69 Pero el otro era práctico: haz una caja para un producto, haz un cartel, haz una campaña para el bus...
- 1:91 Y después estaba el taller de dibujo publicitario, lo que hace es que ponías en práctica todo eso....
- 1:131 estoy recordando yo lo dinámicas que eran las de PS. Eran muy dinámicas las clases y muy buenas. É...
- 1:139 Yo creo que las los estudios en su momento eran más prácticos. Sí, porque era dibujo artístico...
- 15:44 O sea, era todo muy práctico, o sea, muy práctico todo. Yo, teoría, ya te digo, teoría muy poquita,...
- 15:45 Por ejemplo, entre dibujo técnico, que era el rotring y tal, y el dibujo artístico, que era más el g...
- 16:33 Era 100 % práctica
- 16:34 Pero me refiero, específicamente en taller nada, ninguna, cero. Y explicaciones de ilustraciones, ta...
- 16:38 Pero, en general era un trabajo, pues, eminentemente práctico. Práctico de () a base de hacer una se...

- 16:45 Yo veo que es una formación meramente práctica. Por lo tanto, a nivel de, no tanto de contenidos, pe...
- 18:32 Más prácticas que teóricas, pero siempre habría teoría. Siempre te hablaban de sus experiencias, de...
- 19:12 Yo recuerdo que uno de los trabajos que se hicieron a lo largo del curso era maquetar una revista, t...
- 19:72 Más, más en un porcentaje más alto... Yo que sé, he, yo diría que 2/3, por poner una cantidad, 2/3 má...
- 21:40 Y yo creo que más o menos llevaban una idea más o menos cercana de lo que hacer y tal... Eran, antepro...
- 22:44 No. Eso no recibimos, en esa asignatura. Había otras asignaturas, de moda, que sí que teníamos un po...
- 23:46 A ver, yo diría que eran, eminentemente, prácticas,
- 24:50 Las de proyectos... Las de proyectos yo te diría que serían (), sí un 30 - 70 o un 40 - 60, o algo así...
- 25:28 Entonces, yo, hasta final de curso, no tuve que coger un ordenador con él, porque, eso, yo me acuerd...
- 25:92 ¿proyectos? he sobre todo prácticas.

● 35 C1/ clases teóricas

Comentario:

Reconocimiento de metodologías docentes eminentemente teóricas o más centradas en la parte conceptual que en la ejecución técnica de las ideas.

6 Citas:

- ☞ 16:37 Con VS sí que ya tuvimos algo de mínima información teórica sobre la historia del cómic etc. Y ahí...
- ☞ 16:97 Clases teóricas, nulas. Yo, las únicas clases teóricas que recuerdo son las en la asignatura de Hist...
- ☞ 20:66 Claro, es que me acuerdo que había proyectos, que, a lo mejor, el resultado final, como a modo de...
- ☞ 22:39 era una chica muy, que nos instigaba mucho a ir a la biblioteca, a mirar proceso, pero no le veía...
- ☞ 22:67 A nivel de artes finales no nos han enseñado. A nivel clases prácticas o teóricas, de más prácticas...
- ☞ 22:79 Pero, claro, no tiene nada que ver con lo que nos enseñaron a nosotros. Que era más teórica en cua...

● 36 C1/ clases teórico/practices

Comentario:

Referencias al recuerdo de unas clases con una carga equitativa de teoría y práctica, de técnica y conceptualización; o bien referencias a esta dicotomía según proyectos.

13 Citas:

- ☞ 16:35 Bueno, sí, principios, ejemplos, mediante bibliografía, o tal, pues mira esta referencia de ilustr...
- ☞ 16:37 Con VS sí que ya tuvimos algo de mínima información teórica sobre la historia del cómic etc. Y ahí...
- ☞ 17:30 Cada asignatura, entiendo yo que tenía su parte teórica, pero eso ya formaba parte de la asignatura,...

- ☞ 17:38 Sí, pero el no contar con algo con lo que comparar no significa que sea práctico sólo, o sea, si t...
- ☞ 18:27 Sí, yo recuerdo perfectamente... Yo recuerdo perfectamente a PS en tercero contándonos qué íbamos a ha...
- ☞ 18:31 Sí, yo sí lo recuerdo... [...] Luego ya empezabas a desarrollar, a documentarte con lo que habías oído...
- ☞ 18:32 Más prácticas que teóricas, pero siempre habría teoría. Siempre te hablaban de sus experiencias, de...
- ☞ 19:14 Y similar, o sea, emulando un semanario, el más popular en ese momento, o por lo menos el que tomó c...
- ☞ 20:67 Entonces, sí que veo que, pues, a lo mejor, había proyectos en los que sí que se nos marcaba que era...
- ☞ 21:44 Hicimos eso, hicimos en diseño básico, pues eso, estudiamos la vanguardia, hicimos un proyecto de pe...
- ☞ 22:43 La metodología era, pues eso, sacaban un briefing y entonces, en base a ese briefing, tenías que inv...
- ☞ 24:50 Las de proyectos... Las de proyectos yo te diría que serían (), sí un 30 - 70 o un 40 - 60, o algo así...
- ☞ 25:70 En ocasiones, sí que se hacía alguna clase inicial, o alguna Masterclass, más que nada de influenci...

● **37 C1/ concursismo alumno NO**

Comentario:

Inferencias negativas referidas a la invitación al alumno a participar en concursos profesionales por parte del profesor.

6 Citas:

1:86 No, yo creo que ahora eso se hace más que se hacía. Ahora ves que motivan al alumnado o le ponen un...

15:57 Y concursos estaban ahí, pero... Yo me he presentado pero me presente por mi cuenta, claro. Sé que...

16:44 Ni proyectos reales, ni concursos. [...] Yo creo que era más a nivel personal, ¿no? Aunque podían tene...

19:67 De eso hay una cosa curiosa que me hace reflexionar: en ningún momento en la escuela, en mi apartado...

19:69 La fotografía artística, vamos, es, la tragaderas, las tiene, son inabarcables. Pero la única co...

25:96 Yo creo que a nivel personal no daban conferencias. [...] Bueno, ¿concursos de trabajo? No, que va

● 38 C1/ concursismo alumno SI

Comentario:

Inferencias Positivas referidas a la invitación al alumno a participar en concursos profesionales por parte del profesor.

7 Citas:

17:40 Algún concurso se hizo real sí, algún concurso se hizo

18:36 En tercero, porque estábamos en Viveros, participamos en un concurso de una empresa de muebles de co...

19:70 Eso no tiene explicación, o sea, para mí no ha tenido explicación nunca, porque no lo entiendo. Homb...

- ☞ 19:71 Claro, es una forma de ver, de forzarte, de tener intenciones, de desarrollar tu trabajo, tu proyect...
- ☞ 20:58 Sí, eso sí. El día de la mujer, sobre todo recuerdo, ¿no? El día de la mujer... No sé cuál más, pero.....
- ☞ 24:25 el tema de los concursos: para aprender está bien y si no tienes nada mejor que hacer, en ese moment...
- ☞ 24:52 Sí, eso mucho. Sí, estaban al día de todos los concursos... Sí, eso sí que lo intentaban... De h...

- **39 C1/ discusión / presentación de trabajos de clase SI**

Comentario:

Inferencias sobre la discusión en grupo de los trabajos realizados en clase o a la presentación de trabajos en clase.

8 Citas:

- ☞ 16:40 En el taller de ilustración específicamente, como éramos tan pocos, prácticamente el proyecto se e...
- ☞ 18:43 Sí, que me acuerdo. Y a mí me daba muchísima vergüenza ... Yo lo recuerdo presentando, sí, y haberlo...
- ☞ 20:48 Yo creo que siempre nos daban el briefing, luego hacíamos unos bocetos, individualmente, si el traba...
- ☞ 21:67 Por ejemplo, en la asignatura de proyectos, había una presentación, que se podía hacer en el salón d...
- ☞ 22:32 Y el explicarlo, delante de todos tus compañeros, sí. Que había gente que lo pasaba muy mal. Pero es...
- ☞ 22:52 En primero y segundo, se presentaban en público.

- ☞ 24:19 Ese ejercicio, o sea, lo estuvimos trabajando mucho tiempo, y además las presentaciones en clase las...
- ☞ 24:20 percibía, que mis compañeros no valoraban mucho, pero que a mí me interesaba mucho, o sea, a mí me i...

- **40 C1/ método investigación SI**

Comentario:

Referencias a alentar al alumno a investigar como principio, por parte del profesor.

10 Citas:

- ☞ 1:55 Bueno, recuerdo qué es lo que sí nos empujaban, es a que pudiésemos investigar, ¿no? es decir, prese...
- ☞ 1:56 unos a la investigación para poder contar
- ☞ 1:140 Porque, bueno, si ya teníamos la referencias de PJ, hablaba de las referencias americanas dentro de...
- ☞ 18:31 Sí, yo sí lo recuerdo... [...] Luego ya empezabas a desarrollar, a documentarte con lo que habías oído...
- ☞ 21:52 Se planteaban esas pautas. Yo me recuerdo, por ejemplo, con {...}, que te decía: primero, busca lo rel...
- ☞ 22:39 era una chica muy, que nos instigaba mucho a ir a la biblioteca, a mirar proceso, pero no le veía...
- ☞ 22:43 La metodología era, pues eso, sacaban un briefing y entonces, en base a ese briefing, tenías que inv...
- ☞ 24:42 Ellos hacían mucho hincapié en fase 1, fase 2 y fase 3. Fase 1 era antecedentes, referencia, investi...

☞ 25:66 Se exigían tres fases, o sea, una era la fase de investigación, otra era del boceto, y otras de ar...

☞ 25:71 Se exigían tres fases, o sea, una era la fase de investigación,

● 41 C1/ método libre

Comentario:

Referencias a dar libertad al alumno para crear o decidir, por parte del profesor.

12 Citas:

☞ 1:59 el otro te permitía pues que viajases, libertad y que, y que investigases para llegar tú a una concl...

☞ 1:65 Entonces, el profesor, y yo creo que tiene su papel también en la educación, es crear un ambiente qu...

☞ 1:66 Claro, claro. Sí, sí, porque decían: venir para clase que vamos a explicar esto. Mañana, no faltéis,...

☞ 17:31 Pero yo creo que se daban de viva voz, ¿he? creo, he? [...] Interpretabas y

☞ 19:13 Pero que eran cosas muy, muy evidentes, muy fáciles, por lo menos para nosotros, o para mí. Era mu...

☞ 20:46 Me imagino que, claro, en algún momento, sí que nos pondrían ejemplos y tal, pero no... No, no lo recu...

☞ 22:45 En la clase de proyectos, te dejaban un poco, a ti, de que tú evolucionaras el proyecto. Iban revisá...

☞ 22:51 Yo, por ejemplo, con J., sí que veía que era una persona que te dejaba hacer, que te exigía, pero...

☞ 22:54 Te dejaba, pues, con tus ideas y llevarlas a cabo y no te ponía tantos... Así como en segundo, sí qu...

☞ 22:81 Pero ya te digo, las clases de proyectos, sobre todo en tercero, que estábamos con PS, teníamos mu...

☞ 24:18 Claro, nos daban un briefing falso, y nos explicaban, pues, que era una nave espacial... Nos ponían un...

☞ 25:27 Y el segundo trabajo era hacer un cartel de cine. Entonces, tú tenías que optar por una estética (...)

● 42 C1/ método Trabajos reales NO

Comentario:

Referencias a la NO realización de trabajos reales en clase.

4 Citas:

☞ 15:56 en lo que es mi promoción y yo no recuerdo ningún trabajo que se hiciera proyecto exterior para... rea...

☞ 16:44 Ni proyectos reales, ni concursos. [...] Yo creo que era más a nivel personal, ¿no? Aunque podían tene...

☞ 24:43 La fase 2 ya era la ideación con esa, con el briefing delante [...] Y el encargo, digamos, ficticio,...

☞ 25:76 Pero claro, proyecto de cara a un cliente externo, no.

● 43 C1/ método Trabajos reales SI

Comentario:

Referencias al recuerdo de haber realización trabajos reales en clase.

13 Citas:

- ☞ 1:72 Sí, en alguna ocasión, sí.
- ☞ 15:55 Ves me acuerdo de otras cosas pues ... ese pues con Ramón Cosme sí que presentaron lo del Agua de Be...
- ☞ 15:58 Ahora demasiado, ya te lo digo yo que, sí, yo creo que un proyecto real durante el curso está bien....
- ☞ 17:41 algún trabajo incluso estaba hecho sobre un cliente real. Ya no sé si el proyecto era real o no, per...
- ☞ 18:36 En tercero, porque estábamos en Viveros, participamos en un concurso de una empresa de muebles de co...
- ☞ 20:50 Entonces sí que, proyectos reales sí que... (¿un 40, un 60%?) O a lo mejor la mitad, según el año, per...
- ☞ 21:45 Y ya en segundo y tercero eran proyectos como más reales. Incluso a veces venía la Generalitat, que...
- ☞ 21:51 Y después hicimos para la Generalitat y a la Generalitat no se cobraba nada. Pero sí que se hacía.
- ☞ 22:46 Y, por ejemplo, hacíamos proyectos reales... [...] Venía gente de fuera, una Xarxa Teatre, de la Gen...
- ☞ 23:42 Sí, yo recuerdo que en una ocasión vinieron dos () técnicas de Conselleria de Sanidad para propo...
- ☞ 24:22 De momento, eran ficticios, sí. Y luego también había algunos reales, y esos, me parece que los em...
- ☞ 24:31 Sí, eso sí. Y luego, fuimos también, recuerdo que fuimos a un, a una presentación de una ópera...
- ☞ 25:78 En tercero, muchos eran proyectos reales, me acuerdo.

- 44 C1/ opinión Trabajos reales NO

Comentario:

Inferencias que demuestran una opinión contraria a realizar proyectos reales en las aulas.

7 Citas:

☞ 15:59 Ahora demasiado, ya te lo digo yo que, sí, yo creo que un proyecto real durante el curso está bien....

☞ 15:61 Y a parte deberían ajustarse, o sea, lo que es el proyecto debería ajustarse a la temática del curso...

☞ 21:47 Pero yo creo que estaban mal gestionados. [...] No, porque se daba la oportunidad de realizar ese trab...

☞ 22:47 Y entonces, venían con el briefing y nos, y entonces nos pedían dos buenas, aunque luego iban a mo...

☞ 24:24 Luego, entró otro del sida también, de la campaña contra el sida, y eran casi todos de la Diputación...

☞ 25:80 Tú le ofrecías a la Consellería, ¿cuántos alumnos éramos?, 40 propuestas, y Consellería cogía y cogí...

☞ 25:82 esa experiencia del mundo profesional y lo que tú quieras. Es hacer una propuesta que interese para...

- 45 C1/ opinión Trabajos reales SI

Comentario:

Inferencias que demuestran una opinión favorable a realizar proyectos reales en las aulas.

13 Citas:

- ☞ 1:73 Conforme iba evolucionando esta, esta, estos estudios, se iban enriqueciendo también, es decir, porq...
- ☞ 19:62 Igual que estoy a favor que cuanta más realidad tengamos, o se tenga en la escuela, de la gente que...
- ☞ 19:63 El alumno, lo que tiene que hacer es aprender, creo yo, y por lo tanto lo que el profesorado debe de...
- ☞ 19:64 Yo creo que habría que estudiarlo, ¿no? Habría que hacerlo bien, para no ofender al profesional, per...
- ☞ 20:49 Sí, habían, sí... Eran casi todos de la Generalitat, cosas así. Recuerdo en concreto hacer la marca de...
- ☞ 20:51 Para mí, me gustaba porque... [...] No, yo al revés, yo lo veía interesante que fueran proyectos reales,...
- ☞ 20:53 Claro, también si te seleccionaban uno tuyo, pues claro, te daba gozo, joder, de decir, joder, pues...
- ☞ 20:54 El que fuera real, a mí sí que me gustaba. De hecho, yo, si fuera profe, o tuviera la oportunidad,...
- ☞ 21:46 Una buena práctica, que al final la quitaron, porque, evidentemente, tenían ahí 30 logos o 30 no sé...
- ☞ 22:50 A la gente le motiva más hacer cosas reales. Sí, porque cuando estás haciendo una cosa que sabes q...

- ☞ 23:43 A ver, estoy a favor... En mi caso concreto, me fue muy útil, porque a raíz de ese encargo, o sea,...
- ☞ 24:23 Pues, cuando lo hacían, me parecía muy bien, porque era inconsciente [risas] Inconsciente, no....
- ☞ 25:79 ¿Que se trabaje sobre proyectos reales? Pues, es que hay muchas perspectivas a esa pregunta. [...] Yo...

● 46 C1/ planteamiento del trabajo

Comentario:

Recuerdo claro sobre como se planteaba los trabajos en clase.

15 Citas:

- ☞ 1:66 Claro, claro. Sí, sí, porque decían: venir para clase que vamos a explicar esto. Mañana, no faltéis,...
- ☞ 1:67 Claro, claro, había una explicación del trabajo, se exponía el trabajo y
- ☞ 15:40 Exacto, era una hoja de trabajo, una hoja de trabajo en la que un poco especificaban las característ...
- ☞ 16:39 Como mucho podría estar escrito o fotocopiado un encargo de tiene que ser una hoja, una plancha en A...
- ☞ 17:31 Pero yo creo que se daban de viva voz, ¿he? creo, he? [...] Interpretabas y
- ☞ 18:27 Sí, yo recuerdo perfectamente... Yo recuerdo perfectamente a PS en tercero contándonos qué íbamos a ha...
- ☞ 18:31 Sí, yo sí lo recuerdo... [...] Luego ya empezabas a desarrollar, a documentarte con lo que habías oído...
- ☞ 19:55 Vamos a hacer la marca para una empresa que se dedica a la alimentación... [...] Yo creo que había algun...

- ☞ 20:45 Sí, era el briefing. En el principio nos daban un briefing... [...] Yo creo que la siguiente clase, pu...
- ☞ 20:46 Me imagino que, claro, en algún momento, sí que nos pondrían ejemplos y tal, pero no... No, no lo recu...
- ☞ 20:48 Yo creo que siempre nos daban el briefing, luego hacíamos unos bocetos, individualmente, si el traba...
- ☞ 23:35 Sí, a ver, yo creo que los proyectos se articulaban de una manera totalmente lógica: había una prime...
- ☞ 25:26 Y él, y de repente llega él, dos meses después, o mes y medio después, en plan: yo tengo que hacer t...
- ☞ 25:67 Al principio, siempre había un briefing. Más que un briefing, era un ejercicio, era un planteamiento...
- ☞ 25:69 Se exigían tres fases, o sea, una era la fase de investigación, otra era del boceto, y otras de ar...

● 47 C1/ recompensa trabajos reales NO

Comentario:

Referencias a la NO existencia de recompensa para el alumno por la realización de trabajos reales.

10 Citas:

- ☞ 21:49 Los de la Generalitat eran gratis.
- ☞ 22:48 Sí que hubo bastantes y luego se cortó. Se cortó porque había habido ahí alguna negligencia a nive...
- ☞ 23:43 A ver, estoy a favor... En mi caso concreto, me fue muy útil, porque a raíz de ese encargo, o sea,...

- ☞ 23:44 No estaban dotados, para el alumno, no, para la escuela. Si bien mi nombre aparecía en los créditos y tal... Pero el alumno no veía un duro de esto.
- ☞ 24:26 Creo que no. Creo que el premio era salir publicado. La satisfacción de ver tu trabajo editado.
- ☞ 25:83 por supuesto, yo no estoy nada a favor de esto. [...] No, yo, o sea, yo, cuando era estudiante, o se...
- ☞ 25:84 No sé a cambio de que, nosotros haríamos estos trabajos.
- ☞ 25:85 A estas alturas de la vida ya he aprendido que ni proyección, ni niño muerto, ahí cada uno va a lo c...
- ☞ 25:86 Creo que no, yo, es que no gané eso, entonces no sé...
- ☞ 25:89 O sea, el planteamiento del premio, o paga, no existía. Era como que estabas, tú estabas pagando, o...

● 48 C1/ recompensa trabajos reales SI

Comentario:

Referencias a la existencia de recompensa para el alumno por la realización de trabajos reales.

8 Citas:

- ☞ 15:60 Y realmente si después te tienes que gastar 70 pavos, 80 pavos para hacer los paneles, para hacer no...
- ☞ 19:65 Pero yo creo que se debería hacer, claro que se debería hacer. [...] Indudablemente, sobre todo hay que pagarlo...
- ☞ 19:66 Sí, porque hay como una especie de concurso restringido para la escuela; y elijo y me voy, ¿no? No s...
- ☞ 21:48 Económicamente, sí.

- ☞ 21:50 Pero vino alguno del sector privado y lo pagó.
- ☞ 22:49 O sea, que sí que se puede desarrollar ese tipo de proyectos a cambio de ordenadores, tal y no sé...
- ☞ 23:45 A mí como mínimo me parecía cuestionable que se encargase... O sea, que un alumno hiciera el trabajo y lo cobrase la escuela.
- ☞ 25:87 Me presenté voluntariamente y sí que me pagaron algo, creo que 60€, o algo de eso.

● 49 C1/ seguimiento SI

Comentario:

Reconocimiento de la existencia efectiva de seguimiento del trabajo en las clases, por parte del profesor.

10 Citas:

- ☞ 15:43 Sí que había seguimiento, sí que había seguimiento porque antes se hacía más [...] No tanto la rigid...
- ☞ 15:48 Ellos iban viendo, te iban asesorando, pues podrías hacer esto tal, o enfocarlo hacia tal, o ver a l...
- ☞ 16:42 El profesor estaba con nosotros. Entonces, digamos que esa relación de o las observaciones, o los...
- ☞ 18:31 Sí, yo sí lo recuerdo... [...] Luego ya empezabas a desarrollar, a documentarte con lo que habías oído...
- ☞ 19:58 Entonces sí que te iba dirigiendo de alguna manera
- ☞ 20:48 Yo creo que siempre nos daban el briefing, luego hacíamos unos bocetos, individualmente, si el traba...
- ☞ 22:45 En la clase de proyectos, te dejaban un poco, a ti, de que tú evolucionaras el proyecto. Iban revisá...

- ☰ 22:53 En tercero ya, se supone que ya sabíamos y era más un trato más cercano con el profesor,
- ☰ 23:41 Quiero decir que sería injusto decir que no hacían un seguimiento de nuestro trabajo, sí lo hacían,...
- ☰ 24:44 Sí que recuerdo que había esa guía de decir: por aquí te estás desviando, mira a ver qué te parece...

- 50 C1/ trabajos en grupo

Comentario:

Referencias en el sentido de planteamiento de trabajos de clase para realizar en grupo.

5 Citas:

- ☰ 20:48 Yo creo que siempre nos daban el briefing, luego hacíamos unos bocetos, individualmente, si el traba...
- ☰ 22:28 porque sí que los proyectos siempre enfocaban en el trabajo en equipo, en grupos, pero es complicado el hecho de trabajar en equipo, en proyectos gráficos, a la hora de repartir las funciones, las tareas.
- ☰ 22:29 Pero en estas circunstancias, sí que es verdad que era bastante complicado, porque la gente no lo tenía, digamos, conciencia de trabajar en equipo.
- ☰ 22:31 A partir de segundo, todos los trabajos eran por equipos. Habían trabajos individuales también, ev...
- ☰ 25:88 Luego, también es verdad que sí que, Cristina y ellos hicieron el proyecto este, que agruparon a l...

- **51 C1/ trabajos en grupo NO**

Comentario:

Opiniones negativas a trabajar en grupo en clase.

3 Citas:

22:28 Entonces, no diría que es una asignatura individualista, porque sí que los proyectos siempre enfocab...

22:29 Pero en estas circunstancias, sí que es verdad que era bastante complicado, porque la gente no lo...

22:30 Y trabajar en equipo en clase fue durete.

- **52 C2/ actividad extraescolar profesor NO**

Comentario:

Referencias claras a la NO organización de actividades extraescolares por parte del profesorado de proyectos o por el centro.

7 Citas:

1:76 No, yo creo que, yo creo que ni en el ámbito de la clase, ni en el ámbito de la escuela. Yo creo que...

1:77 no hay visitas de la gente que está trabajando ahí,

1:83 Es que, sí, alguna exposición. Pues a ver exposición. Pues a lo mejor a nivel de historia del arte,...

23:51 Yo no recuerdo que hiciéramos nada así en concreto, pero sí que recuerdo tener siempre la sensació...

- ☞ 24:51 No, la verdad es que no. Y lo echábamos de menos, lo echábamos un poco de menos que no hubiera tan...
- ☞ 25:93 No, yo no fui jamás a una imprenta, a un estudio menos, agencias tampoco, nada.
- ☞ 25:94 (A nivel de asignatura) No, que va, nada...

● **53 C2/ actividad extraescolar profesor SI**

Comentario:

Referencias a actividades extraescolares organizadas claramente por el profesorado de proyectos o por el centro.

12 Citas:

- ☞ 15:17 A nivel escuela sí que recuerdo alguna cosa por ejemplo la él () lo que era los festivales de Canne...
- ☞ 15:18 Yo por ejemplo sí que recuerdo ir a una imprenta, que ha desaparecido, no recuerdo el nombre, bastan...
- ☞ 16:43 Sí, algunas visitas o el salón del cómic o algo de esto. [...] Ya te digo, como yo, yo no he participa...
- ☞ 17:39 Sí, alguna cosa hicimos de cerámica. Sí, alguna salida recuerdo. [...] Es posible. Íbamos a ver los ca...
- ☞ 18:24 En el barecito, en la cantina, íbamos a ver exposiciones. Y yo recuerdo salir con ellos, había una r...
- ☞ 18:35 Sí, y a exposiciones, y no sé si con PS recuerdo ir a una imprenta... Sí, yo recuerdo hacer salida...
- ☞ 19:33 No, yo creo que por parte de ellos también la había. No excesivamente, no como a mí, a lo mejor, me...

- ☰ 20:57 Recuerdo dos salidas a Almodín, a San Pío V... [...] En San Pío V sería de la asignatura de Historia del...
- ☰ 21:53 Una organización interna. Alguna ocasión, hemos salido a... Pero nada, muy poquito. (...) Con {...} fu...
- ☰ 24:31 Sí, eso sí. Y luego, fuimos también, recuerdo que fuimos a un, a una presentación de una ópera...
- ☰ 25:23 Bueno, promovido por la escuela, pues, por ejemplo, se hicieron aquello, se hicieron en el MUVIM una...
- ☰ 25:24 se hacía algún taller, pues, venía José Luis Martín y te hablaba de la impresión, y algún otro,

● 54 C2/ bibliografía profesor NO

Comentario:

Recuerdos de No obtener bibliografía por parte del profesor.

2 Citas:

- ☰ 19:56 Yo creo que era más cosecha propia de cada uno, creo recordar, que era más cosecha propia de cada un...
- ☰ 20:55 Yo diría que no...

● 55 C2/ bibliografía profesor SI

Comentario:

Recuerdos de SI obtener bibliografía por parte del profesor.

8 Citas:

- 1:140 Porque, bueno, si ya teníamos la referencias de PJ, hablaba de las referencias americanas dentro de...
- 15:52 Sí que es posible que trajeran libros los profesores, suyos particulares, para que la gente echará...
- 16:36 Bueno, el propio profesor que podría traer algún libro y esto.
- 17:32 Pues es posible sí, que viéramos algún libro que trajeran. Claro, todo era tan escaso y tan
- 18:28 Sí recuerdo libros, pero los traían los PS-PJ debajo de su brazo, a clase. Pero si traían material.
- 23:50 En nuestro caso concreto, creo que más que aportar la..., físicamente, teníamos la biblioteca y, yo d...
- 24:48 Sí, eso sí un montón
- 25:90 ¿Propios?, bueno, algunos, sí...

• 56 C2/ medios disponibles NO

Comentario:

Referencias explícitas a problemas en la docencia causados por algún tipo de deficiencia en los medios disponibles en el centro: ráticos, biblioteca, reprografía, ordenadores, etc.

19 Citas:

- 15:51 Ahora tienes Internet y es todo muy diferente, pero en aquel entonces
- 16:53 También es que es un sector, en su momento dices: no, es que esto está cambiando. Es que es una, es...

- ☞ 17:32 Pues es posible sí, que viéramos algún libro que trajeran. Claro, todo era tan escaso y tan...
- ☞ 18:29 Si en Museo había una biblioteca, yo no recuerdo haber entrado allí a consultar nada ni nada.
- ☞ 18:78 ¿Si echaba algo de menos? Es que, en aquella época, con los medios que había, difícilmente podríamos...
- ☞ 19:85 simplemente con el que bueno: pues mañana me haces este trabajo, ¿lo quieres 9 x 12?, no, 9 x 12 n...
- ☞ 20:62 Entonces, yo lo que veía los trabajos es que se alargaban mucho. Porque al final, claro, me imagino...
- ☞ 21:16 No, Letraset no llegamos a ver. [...] En alguna ocasión, pues sí que algún trabajo, que era así, pues,...
- ☞ 21:42 Había gente, o sea, en dos horas y aunque quieras estar sólo cinco minutos sentado a revisar lo que...
- ☞ 22:3 Empezamos en el politécnico, en los barracones. Porque estaban haciendo la escuela nueva, que es lo...
- ☞ 23:39 Es cierto que siempre echabas en falta () que el profesor ahí tuviera mayor seguimiento de tu trabaj...
- ☞ 23:49 quizás echabas de menos siempre, pues no sé, algún..., más impresoras, escáneres o... pero vamos.
- ☞ 25:20 En realidad, empezamos una especie de protesta, necesitamos profesores, así de sencillo, aquí nadie...
- ☞ 25:22 sí, muy bien, pero yo, antes de grado y de vainas, quiero tener profesores en la asignatura,
- ☞ 25:37 tú ves una marabunta, porque, por la mañana, yo creo que habría 100 alumnos o 90,
- ☞ 25:44 pero claro, la manera de aprender era muy disparatada también, porque no había un profesor de Proy...
- ☞ 25:51 Entonces, la escuela no tenía prácticas, ni formativas, ni puñetas, ni de créditos, ni nada...

☞ 25:73 es que cuando nosotros estudiamos, además de todo, los ordenadores, que teníamos, eran de secundaria...

☞ 25:75 Había unas fechas de presentación y... [...] Eso, sobre todo en clases de proyectos. Nosotros, pues, iba...

● 57 C2/ medios disponibles SI

Comentario:

Referencias explícitas a la suficiencia de medios disponibles en el centro: ráticos, biblioteca, reprografía, ordenadores, etc.

7 Citas:

☞ 19:78 hombre pues, había un equipo, pero... Ves, una de las cosas que sí que me asombro es que sí que había...

☞ 19:79 Lo mínimo, pero bueno, lo mínimo para poder subsistir, o sea, que tampoco hace falta nada, ¿no? Se l...

☞ 20:56 Abajo estaba la biblioteca, Internet, pero así como...

☞ 24:3 Había recursos, para ir haciendo cosas.

☞ 24:8 Exacto, lo estrenamos, súper limpio y todo impoluto, con los equipos nuevos, y toda la pesca. [...]...

☞ 24:49 Medios, teníamos ordenadores que estaban... [...] Sí, ordenadores del aula, que estaban bastante bien, para su momento. [...] Sí, en ese sentido, estaba bastante bien, estaba bastante todo equipado, impresoras....

☞ 25:91 Sí, había una librería, una biblioteca que estaba bastante bien. [...] Era muy interesante, eso estaba...

● 58 C3/aprender profesión en la calle

Comentario:

Referencias a aprender realmente la profesión en la calle, trabajando.

8 Citas:

17:45 Pero realmente donde uno adquiere una profesión es en la calle, es trabajando. Por lo menos en nuest...

22:55 pero sí que es verdad de que luego sales a la vida laboral y es como que tienes que aprender otra...

22:73 Al final, la práctica es lo que te va a llevar a la experiencia, ¿no? Pero, en el caso de diseño grá...

22:77 Yo, lo que te he dicho antes, que a mí la forma o el gusto, cada uno tiene uno, entonces, no puede...

22:79 Pero, claro, no tiene nada que ver con lo que nos enseñaron a nosotros. Que era más teórica en cua...

23:12 Entonces, claro, cuando tú estás, durante un mes, en un estudio de un profesional, además con la car...

23:13 Es formación real, formación de la profesión, de verdad. Y lo que pasaba en la escuela, es que no...

23:63 La profesión, nuestra profesión, se aprende trabajando, no en la escuela, por lo menos no con el pla...

- 59 C3/ aprender profesión en la escuela NO

Comentario:

Reconocimiento de sentimientos negativos sobre estar aprendiendo una profesión.

40 Citas:

- 15:42 Entonces hay muchas cosas que las aprendí trabajando más que estudiando. Entonces ahí no logro, inte...
- 15:49 Ahí es donde te digo que no sé dónde está el límite, o sea, está muy difuminado ahí, porque realment...
- 16:45 Yo veo que es una formación meramente práctica. Por lo tanto, a nivel de, no tanto de contenidos, pe...
- 16:46 En primer lugar porque no lo sabes. Eso te das cuenta cuando te enfrentas de verdad, y dices madre m...
- 19:45 Y luego, siempre tirar en cara que no se ha terminado de rematar profesionalmente al alumnado en aqu...
- 19:46 Entonces tú no sabes, como cuando sales a la calle y te dicen: bueno, voy a comprar una Cambo, v...
- 21:10 Pero de todas maneras, yo creo que lo que más me costó a mí fue entender el porqué de las cosas y ha...
- 21:13 ¿Había diferencias? Sí. Muchas. Y era un poco lo que te generaba la distorsión también un poco de la...
- 21:15 Yo recuerdo el primer año muy genérico todo, muchas cosas y no saber un poco donde te estabas meti...
- 21:66 Yo creo que en todos los ámbitos hay carencias, eso de ¿cómo se hacen las cosas? o ¿cómo puedes...

- 22:42 O sea, lo que me han enseñado (), hoy como trabajo yo, no tiene nada que ver con lo que me enseñaron...
- 22:55 pero sí que es verdad de que luego sales a la vida laboral y es como que tienes que aprender otra...
- 22:64 Y entonces, todo lo que era página web y todo eso, en la formación eran muy baja.
- 22:68 De salida, yo recuerdo, la, nos llevaron a la playa, a buscar, pues, recursos o cosas que no suced...
- 22:77 Yo, lo que te he dicho antes, que a mí la forma o el gusto, cada uno tiene uno, entonces, no puede...
- 22:79 Pero, claro, no tiene nada que ver con lo que nos enseñaron a nosotros. Que era más teórica en cua...
- 23:13 Es formación real, formación de la profesión, de verdad. Y lo que pasaba en la escuela, es que no...
- 23:14 Para nada. Había casos concretos, por ejemplo, podía pasar que en una asignatura, como proyectos,...
- 23:15 La escuela vivía en una especie de burbuja ajena totalmente al mundo profesional.
- 23:18 Claro, estás formando futuros diseñadores, o, vamos, quiero pensar estás formando futuros diseñado...
- 23:21 Estábamos, además, en general, en esa época, en la escuela íbamos todos como pollos sin cabeza, incl...
- 23:34 Pero yo siempre tuve la sensación de que no me estaban dando clases profesionales del Diseño. A ve...
- 23:47 pero () caóticas, es decir, los alumnos estábamos muchas horas delante del ordenador, trabajando, pe...
- 23:52 A ver, sentía que era inútil a nivel profesional. O sea, sentía que no me estaban convirtiendo en un...
- 23:57 Seguro que algo de utilidad había, seguro, o sea, creo que sería injusto decir que no sirvió para na...

- ☞ 23:58 En primero y parte de segundo, si no recuerdo mal, había una especie de rechazo () absurdo, que ni...
- ☞ 23:59 Manualmente todo. Era una locura, y además... Era una locura y era muy poco útil y muy poco práctico...
- ☞ 23:60 O incluso, yo sé que hay una parte totalmente técnica que es un rollo y que muchos profesores quiere...
- ☞ 23:62 Y, teniendo en cuenta que en los estudios superiores hablamos de tres años, el no aprovechar el tiem...
- ☞ 23:64 Sí, algo de utilidad, claro. Lo que decía, sería injusto decir que fue totalmente inútil, pero Pe...
- ☞ 23:68 Sí, por ejemplo, he, a ver, recuerdo, he, no tener ni idea de utilizar el programa de turno, por...
- ☞ 23:74 Yo creo que, en mi caso concreto, en mis años de estudio, creo que el pinchazo venía en primero. El...
- ☞ 23:76 Yo creo que el pinchazo venía en ese primer año. Personalmente, creo que hubiera sido más útil, bu...
- ☞ 24:42 Ellos hacían mucho hincapié en fase 1, fase 2 y fase 3. Fase 1 era antecedentes, referencia, investi...
- ☞ 24:60 Y sobre todo también, después de haber pasado por el estudio y por agencias también, o sea, creo qu...
- ☞ 24:61 Y eso, iniciativa emprendedora, o sea, al final un poco el chip ese de buscarte las castañas.
- ☞ 24:62 Claro, trato con el cliente, cero. Eso también importante... Nada.
- ☞ 25:97 Sí, que tenían que ver con la profesión. Ahora bien, () no sé si eran muy profundos....
- ☞ 25:105 Técnicamente, no hacían nada. Quiero decir, técnicamente no te dirigían en nada, porque se suponía q...
- ☞ 25:107 Trato con el cliente, nada, cero. [...] Y hay una cosa esencial en esta profesión, que o la sabes,...

- 60 C3/ aprender profesión SI

Comentario:

Reconocimiento de sentimientos positivos sobre estar aprendiendo una profesión.

35 Citas:

1:90 Sí claro. Sí, porque una parte era la técnica, ¿no? Dibujo artístico, dibujo plástico, ¿no? sa...

1:91 Y después estaba el taller de dibujo publicitario, lo que hace es que ponías en práctica todo eso....

1:92 Sí claro. [...] Claro Era lo que buscaba. Pues era () pues saber más para comunicar,

1:93 Pues tendré que transmitir perfectamente cómo es la empresa esta. Coger, ¿no? su chispa y poderla...

1:106 No, porque realmente lo que había aprendido lo estaba poniendo en práctica.

1:113 te enseñaban a ser un buen dibujante publicitario.

1:127 No cercana. [...] Incluso ahora menos el EA que aun sigue siendo... [...] la foto es un moment...

1:129 Yo creo que formaron, aportaron y enriquecieron lo suficiente para poder, para seguir () intentando...

1:130 Pero quiero decir que ellos me aportaron lo suficiente como para poder seguir. Tanto PS, como PJ, co...

15:65 Era todo más práctico. Era, pues eso, intentar resolver problemas, pues, con los que te puedas encon...

16:49 ilustración como campo específico, tampoco había mucho más que rascar. Y me refiero en el sentido de...

16:54 Si digo que me enseñaron hacer dibujo publicitario, yo diría que sí.

- ☰ 16:63 Pero yo recuerdo tener habilidades, sentirme seguro a la hora de decir: mira, vamos hacer una ilustr...
- ☰ 16:64 Y las habilidades técnicas y artísticas que has, que tienes ya trabajadas, te permiten explorar...
- ☰ 17:11 Yo lo del diseño tampoco lo acababa de entender. Yo tenía unas dotes para el dibujo, me gustaban cie...
- ☰ 17:28 Por eso, bueno, ¿para que sirve lo que estoy estudiando? Pues para trabajar. Se me va a juzgar por l...
- ☰ 17:34 Yo lo entendí así. No sé si es que me lo transmitieron o es que lo entendí () que debía ser así.
- ☰ 17:35 Y ya te digo, no sé, no recuerdo en qué momento se hablaría de eso, pero mira a la hora de abordar l...
- ☰ 17:36 Yo ya me planteaba eso. Yo ya me planteaba que no era un trabajo para aprobar, si no que era un trab...
- ☰ 17:43 En aquella época () realmente pensabas que te estaban preparando para una profesión.
- ☰ 17:49 Yo creo que aprendí el gusto por la profesión, () el gusto por la profesión. [...] Te da la posibilidad...
- ☰ 17:50 Yo aprendí ahí parte de la profesión, o sea, la parte del interés, de ... Una parte, a lo mejor, más e...
- ☰ 18:33 Básico, imprescindible, mucho, y muy importante, muy interesante, ya te digo, me encantaba oírles su...
- ☰ 18:34 Me era imprescindible oírlos a ellos como resolvían esos, esos problemas a diario. Claro, era súper...
- ☰ 18:38 La técnica daba igual, era en cómo... Cómo contar el trabajo, cómo cogerlo, cómo plantearlo, cómo... E...
- ☰ 18:57 Sí, ahí aprendí... Nos enseñaba Derecho de comunidad de vecinos... Pero yo creo que estaba bien, te acer...

- ☞ 19:13 Pero que eran cosas muy, muy evidentes, muy fáciles, por lo menos para nosotros, o para mí. Era mu...
- ☞ 19:73 Sí, luego con el tiempo, a lo mejor, te das cuenta de que o eran conceptos desfasados, o te servía.....
- ☞ 20:59 Yo creo que sí.
- ☞ 20:63 Sí, yo creo que sí. Sí que veía que, pues, que tenías que tener un pliego de condiciones, que el cli...
- ☞ 20:64 Yo creo que sí. A lo mejor sin querer, no, nunca nos marcaban tan, o sea, nunca era en plan esto es...
- ☞ 24:47 Y depende de qué grado de evolución lo tuvieras y de cual fuera la aceptación por parte del profes...
- ☞ 24:54 Sí, yo creo que sí, sin duda, vamos.
- ☞ 24:55 Sentía que me estaban dando las bases para luego ejercer, claro.
- ☞ 25:98 Sí, claro, sí. Pero ya no tanto por proyectos, seguramente por todo lo demás.

● 61 C3/ cambios en contenidos asignaturas

Comentario:

Expresión directa de cambios o propuestas de mejora que aplicaría en la asignatura de proyectos o en alguna otra.

39 Citas:

- ☞ 1:142 Sí, había una de derecho, pero yo pasaba mucho. [...] Pero que claro, legislación, pero eran unas...
- ☞ 1:143 Porque sí que es importante, pero claro aquí la forma de plantearlo era muy mala. Llegabas tú allí y...

- ☞ 1:144 Sí, historia, positiva. ¿Por qué? Porque te mueves por todas las épocas, todos los cambios, todo...
- ☞ 15:79 La hubiera cambiado los contenidos, o sea. Como se da ahora, es un poco gestión del diseño, como se...
- ☞ 15:80 El FD, digamos que voy a pasar, pero no tampoco por él, o sea, digamos que es como una asignatura...
- ☞ 15:82 En historia del arte está muy bien. O sea, en historia del arte yo sí que noto que fue positivo...
- ☞ 16:78 Que difícil, porque yo lo cambiaría todo. Lo quitaría todo.
- ☞ 17:63 Yo, pues mira, había una asignatura que se llamaba Derecho, que yo todavía no sé qué hacía allí. [...]
- ☞ 17:64 Hombre, por ejemplo, arte final hubiera estado fenomenal. No sé, derecho, pues, no sé, cómo se ge...
- ☞ 17:65 Después, hay asignaturas que, sin tener una relación directa con la profesión, sí que te hacen abrir...
- ☞ 18:60 pero bueno, era, es importante saber perspectiva, Dibujo Técnico, es importante. Yo no creo que ning...
- ☞ 19:77 Hombre, eso es una carencia total. [...] Igual, como que en ese aspecto entra también el de Derecho, ¿...
- ☞ 19:91 Le daría más enjundia al concepto artístico.
- ☞ 20:60 Lo que yo, ahora visto, claro, ahora, la demora de los tiempos. Por ejemplo, yo si fuera profesor, u...
- ☞ 20:76 Matemáticas, que no veo una asignatura que no sea importante, pero el nivel de la escuela de matemát...
- ☞ 20:86 Pues, a ver, lo que es quitar asignaturas, por decirlo así en plan bestia, matemáticas desde luego l...
- ☞ 20:87 Y poner otras, pondría la asignatura de los programas, marketing, aunque tuvimos marketing, pero, yo...

- ☞ 20:88 Economía, la enfocaría más... Es que, ves, estudié economía, saqué buena nota en economía, pero yo no...
- ☞ 20:90 Y por lo demás, pues, no sé, que los trabajos fueran más reales, pero eso, digamos, fuera en todas l...
- ☞ 21:11 Entonces, sí que había muchas cosas, que, pues, como análisis de las formas, (...) dibujo y cosas así,...
- ☞ 21:69 Las teóricas me parecen, a mí me encantan. A mí, todo lo que... historia del diseño, historia del ar...
- ☞ 21:70 Pues, en eso hay que, yo creo que hay que profundizar, o que hay que decirlo de otra manera, para qu...
- ☞ 21:71 Bueno, quitar, yo creo que no quitaría ninguna. Yo, a lo mejor, pues, yo las revisaría, o las llamar...
- ☞ 21:72 Después, haría, por ejemplo, asignaturas de expresión plástica... [...] Decir cosas plásticamente
- ☞ 22:18 Te metían, pues, matemáticas, física, inglés cosas así, que no son, digamos, de esta disciplina, p...
- ☞ 22:65 Si fraccionaran, por ejemplo, por especializar dentro de esta disciplina, que diseño web, pues, prof...
- ☞ 22:66 Pero, evidentemente, salías preparado a nivel de dibujo, a nivel de creatividad, sabías composición...
- ☞ 22:73 Al final, la práctica es lo que te va a llevar a la experiencia, ¿no? Pero, en el caso de diseño grá...
- ☞ 22:76 Yo cambiaría la metodología, ¿sabes? Ahora tengo un conocimiento mucho mayor del mercado, de los pro...
- ☞ 22:78 Yo creo que los periodistas, por ejemplo, van a una redacción y ver cómo funciona un periódico. Yo c...
- ☞ 23:40 dedicabas muchas horas a Proyectos, pero también dedicabas muchas horas a asignaturas que nos robaba...

- ☞ 23:69 Entonces, yo creo que, yo personalmente creo que es más útil formar al alumno en este sentido, que e...
- ☞ 23:71 Realmente no es algo ^{que} o sea, es algo totalmente factible de hacer en la escuela. Y no necesitas un...
- ☞ 23:74 Yo creo que, en mi caso concreto, en mis años de estudio, creo que el pinchazo venía en primero. El...
- ☞ 23:76 Yo creo que el pinchazo venía en ese primer año. Personalmente, creo que hubiera sido más útil, bu...
- ☞ 24:78 por ejemplo, centrado en algo más práctico, como pueden ser bodegones de producto, pues, cómo foto...
- ☞ 24:81 Pero vamos, todas me resultaron, o sea, no creo que hubiera ninguna que digas que mal sitio para p...
- ☞ 25:119 Sí, modificar, modificaría, pero yo creo que no era tanto los contenidos, si no como el profesorado.
- ☞ 25:121 Tipografía se da en primero, no, en segundo y el tercero, creo, pero era una hora, no sé cuántos, tr...

● 62 C3/ carencias

Comentario:

Referencias específicas a las carencias o vacíos en la información recibida en los estudios de la asignatura de proyectos o en general.

80 Citas:

- ☞ 1:94 Visto después de todos los años, yo creo que podía haber sido más aun, ¿no? Mucho más como a un ni...

- ☞ 1:110 Ahí hay una carencia, porque bueno, te enseñan (), creo que ahora ha cambiado, ¿no? Pero antes, pues...
- ☞ 15:42 Entonces hay muchas cosas que las aprendí trabajando más que estudiando. Entonces ahí no logro, inte...
- ☞ 15:49 Ahí es donde te digo que no sé dónde está el límite, o sea, está muy difuminado ahí, porque realment...
- ☞ 15:68 Sobre todo mucha teoría, o sea, toda la teoría que doy ahora me resulta muy interesante
- ☞ 15:70 En aquel entonces no había digital, todo era tipografía de plomo. [...] Todo eso lo echo de menos mu...
- ☞ 15:83 Lo que pasa es que tendencias en aquel tiempo había muy pocas, ¿he? Porque dando ahora historia del...
- ☞ 16:48 Relación con los clientes, mercado, psicología de la percepción, es que no había nada, o sea, no h...
- ☞ 16:52 Todo esto a mí fue lo que me motivó para tener claro, es decir, quiero ser profesor, quiero, cre...
- ☞ 16:53 También es que es un sector, en su momento dices: no, es que esto está cambiando. Es que es una, es...
- ☞ 16:55 Pero en ese, en esa pequeña definición concreta. O sea, hazme un dibujo publicitario o hazme u...
- ☞ 16:56 Poquito, porque además ocurría que las técnicas que aprendíamos, en cuanto salías a la calle, te dab...
- ☞ 16:58 Y quiero decir que, en ese primer momento coincidían, quiero decir, las técnicas de pintura con go...
- ☞ 16:71 Por ejemplo, lo que hablábamos antes, el simple hecho de hacer un arte final, cuando lo descubres en...
- ☞ 16:72 O incluso el propio (...), como recurso que ya existían en la época. Cómo me puedes estar obligando a...

- ☞ 16:73 Y coincidió, es que ya empieza ahí toda una revolución de técnicas. Primero era el tema de los trasf...
- ☞ 16:80 Pero sí que es verdad que en la escuela concreta del plan del 63, en la especialidad de ilustració...
- ☞ 17:46 Pero después te das cuenta que, por ejemplo, allí no se hablaba de materiales, no se hablaba de pres...
- ☞ 17:48 Claro que hubo carencias, pero entiendo [...] Exacto, artes finales y todo eso en aquella época yo cre...
- ☞ 18:42 Podía echar de menos... Cosas materiales, lo que te dicho: un ordenador, un tal, pero era impracticabl...
- ☞ 18:61 Pues sí, podría haber estado bien rotulación, pero sí que es verdad que con nuestros trabajos hacíam...
- ☞ 19:45 Y luego, siempre tirar en cara que no se ha terminado de rematar profesionalmente al alumnado en aqu...
- ☞ 19:46 Entonces tú no sabes, como cuando sales a la calle y te dicen: bueno, voy a comprarme una Cambo, v...
- ☞ 19:74 Pues hombre, si esa persona que te da esos conocimientos hubiese estado realmente más en contacto co...
- ☞ 19:75 Indudablemente, volvemos a lo de antes, no tengo la capacidad como docente de que yo sea un hacha...
- ☞ 19:76 A cada parcela, que venga el profesional correspondiente y hable de eso, ¿no? Vale. Pero si no está,...
- ☞ 19:77 Hombre, eso es una carencia total. [...] Igual, como que en ese aspecto entra también el de Derecho, ¿...
- ☞ 19:85 simplemente con el que bueno: pues mañana me haces este trabajo, ¿lo quieres 9 x 12?, no, 9 x 12 n...
- ☞ 19:92 No, la Historia del Arte debería ser fundamental, no le quitaría, le añadiría también,
- ☞ 19:93 Pero le daría mucha importancia al concepto de Historia del Arte, que no creo que sea lo suficient...

- 19:94 Hombre, lo hemos hablado también, en el asunto de fotografía hay muchas variantes para dar informaci...
- 20:61 Entonces, muchas veces, yo veo que se alargaban las cosas mucho en el tiempo. Entonces, claro, mucha...
- 20:65 Claro, porque hacer un arte final, como lo que es un arte final profesional, pues no se hacía. ¿o...
- 20:75 Sí, porque, por ejemplo, todo el aspecto de marketing y de presupuestos y cosas así, flojito en la e...
- 20:77 Luego, otras asignaturas... Por ejemplo, eché de menos en la escuela que no hubieran asignaturas de lo...
- 20:88 Economía, la enfocaría más... Es que, ves, estudié economía, saqué buena nota en economía, pero yo no...
- 20:89 Luego también, un tema tabú siempre ha sido los precios. [...] Sales de la Escuela y tampoco sabes cuánta...
- 21:11 Entonces, sí que había muchas cosas, que, pues, como análisis de las formas, (...) dibujo y cosas así,...
- 21:24 Yo, bajo mi opinión personal, sobre la carencia fundamental que yo he tenido en la escuela, a pesa...
- 21:26 Pues, si se dogmatizan esas bases, que incluyen tipografía, dibujo, expresión plástica, composición...
- 21:65 Pues eso, hablar de dinero, cuando vas al encargo, definir las cosas: vale, pues te voy a cobrar est...
- 21:66 Yo creo que en todos los ámbitos hay carencias, eso de ¿cómo se hacen las cosas? o ¿cómo puedes...
- 21:73 o sea, trabajar, saber qué limitaciones tiene una serigrafía. Tú dibujas algo y lo serigrafías y no...
- 22:10 Luego, también ocurrió que nosotros éramos la primera (hornada) y habían muchas asignaturas nuevas,...

☞ 22:11 Y había gente más aventajada que incluso algunos profesores, porque tal. Por ejemplo, yo sabía muchísimo más sobre...

☞ 22:59 Hay cosas que ves, por ejemplo, un manual de identidad corporativa no nos enseñaron hacer en la...

☞ 22:60 Aquí, lo que sí que hemos echado en falta era más formación, pues, a nivel de los programas,

☞ 22:62 Hoy en día, pues eso, una página web, pues, ya a nivel de plantillas, que va a pasar con los logos,...

☞ 22:63 Yo recuerdo muchas clases de programas de ordenador, de DrimWeber o cosas así, que tú le preguntabas...

☞ 22:64 Y entonces, todo lo que era página web y todo eso, en la formación eran muy baja.

☞ 22:66 Pero, evidentemente, salías preparado a nivel de dibujo, a nivel de creatividad, sabías composición...

☞ 22:67 A nivel de artes finales no nos han enseñado. A nivel clases prácticas o teóricas, de más prácticas...

☞ 22:77 Yo, lo que te he dicho antes, que a mí la forma o el gusto, cada uno tiene uno, entonces, no puede...

☞ 22:78 Yo creo que los periodistas, por ejemplo, van a una redacción y ver cómo funciona un periódico. Yo c...

☞ 23:21 Estábamos, además, en general, en esa época, en la escuela íbamos todos como pollos sin cabeza, incl...

☞ 23:37 Por ejemplo: hay un aspecto que yo creo que es fundamental en el mundo del Diseño Gráfico, que es el...

☞ 23:39 Es cierto que siempre echabas en falta () que el profesor ahí tuviera mayor seguimiento de tu trabaj...

☞ 23:58 En primero y parte de segundo, si no recuerdo mal, había una especie de rechazo () absurdo, que ni...

☞ 23:60 O incluso, yo sé que hay una parte totalmente técnica que es un rollo y que muchos profesores quiere...

- 23:62 Y, teniendo en cuenta que en los estudios superiores hablamos de tres años, el no aprovechar el tiempo...
- 23:75 Existía algo de, o sea, algún tipo de asignatura de, creo recordar que se llamaba () ¿Metodología...
- 23:76 Yo creo que el pinchazo venía en ese primer año. Personalmente, creo que hubiera sido más útil, bueno...
- 24:57 Más que conocimientos, porque conocimientos operativos, bueno, aparte del software, que al final, bueno...
- 24:58 Eché mucho de menos, por lo menos en mi etapa profesional más contenidos y más práctica en diseño editorial...
- 24:59 en algún proyecto, en la asignatura de proyectos, que fuera, pues, planificar una revista, o no un...
- 24:60 Y sobre todo también, después de haber pasado por el estudio y por agencias también, o sea, creo que...
- 24:61 Y eso, iniciativa emprendedora, o sea, al final un poco el chip ese de buscarte las castañas.
- 24:62 Claro, trato con el cliente, cero. Eso también importante... Nada.
- 24:79 Y venderse, que también estás muy relacionado con la fotografía, con fotografiar, y poder enseñar tu...
- 24:82 Me gustaría que hubiera, a lo mejor, más incidencia en la Tipografía, porque sólo hubo una asignatura...
- 24:88 también estimular la creatividad de verdad, es decir, una asignatura incluso que se llame Creatividad...
- 25:97 Sí, que tenían que ver con la profesión. Ahora bien, () no sé si eran muy profundos....
- 25:99 hay cosas que en proyectos se obviaban, porque se suponía que estabas aprendiéndolas de otra manera.
- 25:100 Artes finales, no nos enseñaban en proyectos,
- 25:101 pero la parte conceptual de las cosas,
- 25:102 Pero, aprender, enseñarte un poco a pensar fuera de la línea,

- ☰ 25:104 enfatizar los aspectos importantes de la comunicación, como potenciarlos, ¿sabes?, todas esas cosas.
- ☰ 25:107 Trato con el cliente, nada, cero. [...] Y hay una cosa esencial en esta profesión, que o la sabes,...
- ☰ 25:120 Pero mis profesores de Tipografía fueron una mierda. Y de Diseño Editorial, también. Entonces, eso e...
- ☰ 25:121 Tipografía se da en primero, no, en segundo y el tercero, creo, pero era una hora, no sé cuántos, tr...

● 63 C3/ valoraciones contenidos negativas

Comentario:

Valoraciones negativas referidas a la utilidad de los contenidos recibidos.

22 Citas:

- ☰ 16:56 Poquito, porque además ocurría que las técnicas que aprendíamos, en cuanto salías a la calle, te dab...
- ☰ 22:11 Y había gente más aventajada que incluso algunos profesores, porque tal. Por ejemplo, yo sabía muchí...
- ☰ 22:19 Segundo, fue quizás más duro, porque la gente se quemó bastante, y luego, pues, a nivel, el profes...
- ☰ 22:61 el profesor tampoco sabía lo que estaba dando, estaba aprendiendo junto con nosotros. Y entonces,...
- ☰ 22:63 Yo recuerdo muchas clases de programas de ordenador, de DrimWeber o cosas así, que tú le preguntabas...
- ☰ 22:68 De salida, yo recuerdo, la, nos llevaron a la playa, a buscar, pues, recursos o cosas que no suced...

- ☞ 23:13 Es formación real, formación de la profesión, de verdad. Y lo que pasaba en la escuela, es que no...
- ☞ 23:14 Para nada. Había casos concretos, por ejemplo, podía pasar que en una asignatura, como proyectos,...
- ☞ 23:18 Claro, estás formando futuros diseñadores, o, vamos, quiero pensar estás formando futuros diseñado...
- ☞ 23:21 Estábamos, además, en general, en esa época, en la escuela íbamos todos como pollos sin cabeza, incl...
- ☞ 23:47 pero () caóticas, es decir, los alumnos estábamos muchas horas delante del ordenador, trabajando, pe...
- ☞ 23:48 No había un seguimiento por parte de los profesores... Sí, trabajabas de manera intuitiva.
- ☞ 23:57 Seguro que algo de utilidad había, seguro, o sea, creo que sería injusto decir que no sirvió para na...
- ☞ 23:61 Para un proyecto, por ejemplo, creo que fue en segundo, si no recuerdo mal, un proyecto que era re...
- ☞ 23:73 Ni la carrera, ni el título. [...] No, vamos a ver, siempre hay cosas concretas que han podido serme ú...
- ☞ 23:74 Yo creo que, en mi caso concreto, en mis años de estudio, creo que el pinchazo venía en primero. El...
- ☞ 23:75 Existía algo de, o sea, algún tipo de asignatura de, creo recordar que se llamaba () ¿Metodolo...
- ☞ 24:42 Ellos hacían mucho hincapié en fase 1, fase 2 y fase 3. Fase 1 era antecedentes, referencia, investi...
- ☞ 25:95 Es que yo no sé si formaba parte de la metodología, yo creo que era más una cuestión de, bueno, pues...
- ☞ 25:103 Cada uno, al final, acaba ideando... Que no sé si hay manera de enseñar eso, pero bueno, sí, claro que...

- 25:105 Técnicamente, no hacían nada. Quiero decir, técnicamente no te dirigían en nada, porque se suponía q...
- 25:106 Es que, mira, eso lo hacían mal, porque se supone que ellos eran el cliente, ¿no? Ellos eran los q...

● 64 C3/ valoraciones contenidos positivas

Comentario:

Valoraciones positivas referidas a la utilidad de los contenidos recibidos.

22 Citas:

- 1:103 A mi () satisfecho. Porque terminé () los estudios y me puse a trabajar de lo que me gustaba. Yo cre...
- 1:130 Pero quiero decir que ellos me aportaron lo suficiente como para poder seguir. Tanto PSE, como PJ, como RC, como VS, ¿no? Yo creo que todos aportaron su cosita,
- 1:131 estoy recordando yo lo dinámicas que eran las de PS. Eran muy dinámicas las clases y muy buenas. É...
- 15:71 Un seis,. [...] Correcto. Esa es la definición: moderadamente útil. Un seis
- 16:47 Era tampoco, era tan básico, que sí que sirvió,
- 17:49 Yo creo que aprendí el gusto por la profesión, () el gusto por la profesión. [...] Te da la posibilidad de entender lo que viene después, de apreciarlo, de manejarlo mínimamente. Yo creo que si ese era el objetivo de la escuela, lo cumplió.
- 17:50 Yo aprendí ahí parte de la profesión, o sea, la parte del interés, de ... Una parte, a lo mejor, más e...
- 17:51 Me acuerdo que fue todo, de que todo era importante, ¿no? Y de que todo me ha valido.
- 18:38 La técnica daba igual, era en cómo... Cómo contar el trabajo, cómo cogerlo, cómo plantearlo, cómo... E...

- ☰ 18:44 Sí, muy buenos, sí
- ☰ 19:74 Pues hombre, si esa persona que te da esos conocimientos hubiese estado realmente más en contacto co...
- ☰ 19:80 Hombre, siempre aprobado, ¿no? Siempre aprobado o más, yo creo que la información tampoco... La info...
- ☰ 20:79 A ver, a lo mejor yo pondría, yo que sé, un 8, o algo así, porque, en general, si computas todos los...
- ☰ 20:80 Claro, porque las otras eran más específicas, la signatura de tipografía, por ejemplo, fue una caña,...
- ☰ 21:14 De una manera te enseñaban cómo han sido las cosas y el porqué. De dónde vienen. Y eso, yo creo que...
- ☰ 21:21 Y después dices: joder, pues, si es que te está enseñando, ¿sabes? Y haces el clic y dices: vale, ya...
- ☰ 21:74 Pues, casi notable, yo lo que yo le pongo a la escuela. [...] No está mal.
- ☰ 22:16 Yo, JU.MA., por ejemplo, que fue el que me llevó el proyecto final de carrera, a mí me gustaba mucho...
- ☰ 22:74 Solamente sobre proyectos, la nota vendría a ser parecida, un 6,5, creo que se pueden mejorar muchas...
- ☰ 23:72 Vale, en general, () teniendo en cuenta que son muchos perfiles diferentes y tal, yo creo que en gen...
- ☰ 24:65 Yo la encontré de la, o sea, la principal de toda la titulación. Tanto en los tres cursos, en toda l...
- ☰ 25:108 Hombre, un 6.

● **65 D1/ acceso al ámbito profesional durante la carrera**

Comentario:

Inferencias referidas a un acceso a la profesión mientras todavía se estaba estudiando la carrera.

10 Citas:

- ③ 15:20 De hecho a JM lo tuve y después me llamo para trabajar con él y, no sé por qué circunstancias, le di...
- ③ 15:22 Y después en dibujo artístico tenía a RC que es el que, por el que yo llegue a Karbest. Porque, buen...
- ③ 15:72 Yo llego desde las aulas... [...] Me habló, me dice: oye, que tengo, bueno, tengo... Me ha hablado...
- ③ 18:9 Yo, en tercero... en segundo ya estaba trabajando, mi primer trabajo fue en una serigrafía... Con 15, 16...
- ③ 20:19 De hecho, empecé a trabajar de diseño gráfico antes de acabar la carrera.
- ③ 20:70 Claro, fue, digamos, fácil, porque cuando yo entré en Duplo, yo estaba con la última asignatura de p...
- ③ 22:7 por la mañana me iba a clase y por la tarde me iba al periódico.
- ③ 24:66 Pero el primer, los primeros, el primer encargo remunerado, si es que estamos hablando de eso, fue e...
- ③ 24:67 Claro, el contacto salió por ahí, de la colaboración con la escuela, y luego, pues, hablando con ellos y tal, nos cogieron a un par de nosotros para..., para trabajar, sí.
- ③ 25:109 Yo, después de tercero, me fui hacer el proyecto final a Bélgica [...] Y, de hecho, eso me lo recomend...

- 66 D1/ acceso al ámbito profesional fácil

Comentario:

Inferencias referidas a un acceso a la profesión de forma fácil y/o inmediatamente después de acabar la carrera.

17 Citas:

1:105 Y estaba ahí, yo creo que fue nada más terminar los estudios me puse a trabajar. Con Pepe Gimeno, Pe...

1:107 Yo creo que encontré trabajo porque sabía muy bien la práctica de la verdad,

15:22 Y después en dibujo artístico tenía a RC que es el que, por el que yo llegue a Karbest. Porque, buen...

15:73 Entonces yo le dije que sí y a partir de ahí fue y me presenté a Juan y hablamos tal y ya me puse a...

16:24 Yo recuerdo que, en aquella época, aparte de la escuela y todo esto, yo tuve la suerte, ahora que lo...

16:57 Yo recuerdo que mi primer trabajo fue a través de un anuncio que vi en el periódico, que una agencia...

16:67 recuerdo pues (...) que enseguida empezó a trabajar en la, en una agencia de publicidad, no me acuer...

17:52 En enero me fui a la mili, después de acabar la carrera. Si acabé en junio, pues, el siguiente enero...

17:55 Después, pues bueno, pues tuve la suerte de que en Denia se formó una empresa importante de comuni...

18:8 JM, en tercero, estaba trabajando en ADS Publicidad. Y necesitaban a alguien en la agenc...

19:86 Por ganas... [...] No, bueno, intentas compaginar alguna cosa con el trabajo hasta que tomo la decisió...

- ☞ 20:68 y un día fui hacer fotocopias para la escuela, o alguna copia, y me dijeron: allí al lado de tu casa...
- ☞ 21:55 Yo fui y estuve antes de irme me fui a Alemania a hacer el proyecto final, ¿vale? Entonces, estu...
- ☞ 22:22 Yo, cuando acabé de estudiar, ya no quería trabajar en el periódico. Porque yo quería trabajo de est...
- ☞ 22:23 Entonces, yo me fui a un estudio de diseño a trabajar por menos dinero, pero que era realmente lo qu...
- ☞ 22:56 Sí, yo recuerdo, cuando acabé, o sea, los estudios que me fui, automáticamente, es que me fui a un e...
- ☞ 23:66 Hombre, un momento para mí clarísimo es que en el momento en que terminé, el momento en que presenté...

● 67 D1/ acceso al ámbito profesional por amigos

Comentario:

Inferencias referidas a un acceso a la profesión gracias a algún amigo o a la influencia de un amigo.

5 Citas:

- ☞ 1:111 A mí me enganchó un grabador, ¿vale? Me enganchó un grabador, ¿no?, en Artes Gráficas y continué, pu...
- ☞ 16:24 Yo recuerdo que, en aquella época, aparte de la escuela y todo esto, yo tuve la suerte, ahora que lo...
- ☞ 20:68 y un día fui hacer fotocopias para la escuela, o alguna copia, y me dijeron: allí al lado de tu casa...

☰ 21:54 Pues había un compañero mío, que empezó a hacer unas prácticas con Juan Nava, un compañero de cl...

☰ 25:109 Yo, después de tercero, me fui hacer el proyecto final a Bélgica [...] Y, de hecho, eso me lo recomend...

- **68 D1/ acceso al ámbito profesional indicado por el professor**

Comentario:

Referencias al acceso a la carrera profesional gracias al aviso o a la influencia de algún profesor.

3 Citas:

☰ 15:22 Y después en dibujo artístico tenía a RC que es el que, por el que yo llegue a Karbest. Porque, buen...

☰ 15:72 Yo llego desde las aulas... [...] Me habló, me dice: oye, que tengo, bueno, tengo... Me ha hablado un poco de Juan Araque, me ha hablado un poco de Karbest...

☰ 18:46 ¿Laboralmente? [...] De ADS, estando en ADS, JM era el director creativo de ADS, (...) Ahí JM se monta su propio estudio, [...] y me voy con él al otro estudio.

- **69 D1/ diferencias NO significativas**

Comentario:

Reconocimiento de No haber notado diferencias significativas entre la etapa estudiantil y la profesional.

5 Citas:

- ☰ 1:106 No, porque realmente lo que había aprendido lo estaba poniendo en práctica.
- ☰ 1:108 Entonces cuando me puse a trabajar no encontré () una diferencia,
- ☰ 15:74 Y yo ya te digo que no tuve ese problema, pero yo creo que para quien salió de la escuela, sin haber...
- ☰ 18:47 Nunca tuve baches, iba siempre en paralelo. [...] Yo nunca tuve una fase de cambiar de la escuela a...
- ☰ 18:48 En la escuela, claro, era como menos nivel en la escuela de lo que yo estaba haciendo en la vida rea...

- **70 D1/ diferencias significativas**

Comentario:

Reconocimiento de diferencias significativas entre la etapa estudiantil y la profesional

9 Citas:

- ☰ 1:109 Bueno, hay una parte, más la parte comercial es la más dura porque claro... pues eso tú, ahí claro...
- ☰ 15:49 Ahí es donde te digo que no sé dónde está el límite, o sea, está muy difuminado ahí, porque realment...
- ☰ 16:58 Y quiero decir que, en ese primer momento coincidían, quiero decir, las técnicas de pintura con go...
- ☰ 16:62 Y tenerte que rotular y dibujar en tinta para mandar a fotomecánica y todo ese tipo de cosas son las...
- ☰ 16:68 Entonces, yo creo que, pues eso, que después de haber pasado por la escuela y todos estos comienzos,...
- ☰ 17:53 Pues que la realidad es lo que sabes y muchísimo más cosas que no sabes,

- 21:60 Mucha más preocupación, o sea, preocupación...
- 21:63 Estrés, estrés de cagarla. Porque antes en la escuela... [...] Y la responsabilidad económica, o sea, yo...
- 23:68 Sí, por ejemplo, he, a ver, recuerdo, he, no tener ni idea de utilizar el programa de turno, por...

● 71 D2/ problemas descripción

Comentario:

Inferencias referidas a la descripción de los problemas con que se encuentra al ejercer la profesión y sus soluciones.

28 Citas:

- 1:109 Bueno, hay una parte, más la parte comercial es la más dura porque claro... pues eso tú, ahí claro...
- 15:76 estoy convencidísimo de que tuvo movidas por todos los lados, con imprentas, con quien fuera a la ho...
- 16:58 Y quiero decir que, en ese primer momento coincidían, quiero decir, las técnicas de pintura con go...
- 16:59 Y es cuando empiezas a descubrir todos los vacíos que tienes y que como a todos, en aquella época, h...
- 16:62 Y tenerte que rotular y dibujar en tinta para mandar a fotomecánica y todo ese tipo de cosas son las...
- 16:65 Pero todo lo demás era un continuo descubrimiento cada día y ya compartiéndolo y aprendiéndolo con...
- 16:66 Y esto es lo que también ayudaba a compartir materiales, a compartir espacios y también ir aprendien...

- ☞ 16:67 recuerdo pues (...) que enseguida empezó a trabajar en la, en una agencia de publicidad, no me acuer...
- ☞ 16:69 Y hay una intención en buscar bibliografía, buscar referencias, comprarse libros, todos los posibl...
- ☞ 17:57 No, en la primera fase, a lo mejor, trabajando en la empresa de carácter local, bueno, a lo mejor, p...
- ☞ 17:58 Y después, en la segunda fase es que estaba todo muy profesionalizado, había un responsable de cuent...
- ☞ 17:59 Pero no por ciencia infusa, sino porque la metodología, el compartir el proceso de trabajo con el cl...
- ☞ 19:81 Yo tengo una piedra de 2000 años encima, la máquina de placas.
- ☞ 19:84 Claro, lo soluciono comprando y prueba error, claro. Haces una inversión, de cada uno como puede,
- ☞ 20:73 No, yo, a ver, yo cuando entré a trabajar, iba con el miedo de hacerlo mal, y claro, el miedo, sobre...
- ☞ 20:74 Cosas que no supiera hacer, yo creo que no, porque como también fue una cosa tan específica la que e...
- ☞ 21:58 Rápido E intentando hacerlo bien, pero sobretodo rápido.
- ☞ 21:60 Mucha más preocupación, o sea, preocupación...
- ☞ 21:61 También a mí algún profesional de diseño me ha dicho: es que el diseño igual con actitud no hace fal...
- ☞ 21:62 Algunas cosas, pero en el momento que yo tenía alguna duda, técnica o a lo mejor de una cosa más de...
- ☞ 21:63 Estrés, estrés de cagarla. Porque antes en la escuela... [...] Y la responsabilidad económica, o sea, yo...
- ☞ 21:64 Y a mí me generaba estrés, proyectos que decías: joder, si te la cagas, la cagas tú, ¿he? [...] No....
- ☞ 23:70 Echándole horas... Sí, porque al final, los programas, solo necesitas echarle, dedicarle un poco de ho...

- ☞ 24:71 Pero el, los plazos, por ejemplo,
- ☞ 24:76 No, pero me puse las pilas y sobre todo en fotografía de producto, en fotografía de producto me puse...
- ☞ 25:111 No, porque, por ejemplo, cuando empiezas haciendo prácticas, están muy encima de ti. Y luego ya, es...
- ☞ 25:112 (Algo relacionado con los procesos técnicos) Eso sí, ¿ves? Pero también porque, también, seguramente...
- ☞ 25:113 Entonces, te vas adaptando un poco a lo que te piden, o a lo que te indican,

- **72 D2/ problemas NO**

Comentario:

Declaración de NO haber tenido problemas surgidos en el ejercicio de la profesión.

9 Citas:

- ☞ 15:75 No, por mis circunstancias personales, pero yo creo que para quien saliera de la escuela, que sólo h...
- ☞ 16:60 Soy un estudiante, acabo de terminar, ven aquí que te explique cómo lo tenemos que hacer, ¿no? Ent...
- ☞ 17:58 Y después, en la segunda fase es que estaba todo muy profesionalizado, había un responsable de cuent...
- ☞ 18:47 Nunca tuve baches, iba siempre en paralelo. [...] Yo nunca tuve una fase de cambiar de la escuela a...
- ☞ 18:48 En la escuela, claro, era como menos nivel en la escuela de lo que yo estaba haciendo en la vida rea...

- ☰ 20:70 Claro, fue, digamos, fácil, porque cuando yo entré en Duplo, yo estaba con la última asignatura de p...
- ☰ 20:72 Entonces, la transición entre la escuela y el trabajo, yo creo que la llevé bien.
- ☰ 24:75 No especialmente.
- ☰ 25:111 No, porque, por ejemplo, cuando empiezas haciendo prácticas, están muy encima de ti. Y luego ya, es...

- **73 E2/ utilidad de la carrera NO**

Comentario:

Opiniones contrarias a la utilidad de la carrera para adquirir una profesión.

5 Citas:

- ☰ 23:13 Es formación real, formación de la profesión, de verdad. Y lo que pasaba en la escuela, es que no te enseñaban a ser diseñador,
- ☰ 23:54 Sí que es cierto, yo, analizándolo con los años, creo que en mi caso, o sea, yo me arrepiento de no...
- ☰ 23:57 pero si analizas que yo me tiré cuatro años de mi vida en la escuela... Si me pongo a analizar todo ese tiempo, cuánto provechoso ha sido a nivel profesional, es deprimente. Muy poca utilidad.
- ☰ 23:73 Ni la carrera, ni el título. [...] No, vamos a ver, siempre hay cosas concretas que han podido serme ú...
- ☰ 23:75 Existía algo de, o sea, algún tipo de asignatura de, creo recordar que se llamaba () ¿Metodolo...

● 74 E2/ utilidad de la carrera SI

Comentario:

Opiniones positivas respecto a la utilidad de la carrera para adquirir una profesión.

13 Citas:

- ☞ 1:138 Sí, me ha dado una profesión. [...] Sí . Hasta hoy en día ha sido enriquecedor. [...] Vivo de aquello, de los estudios.
- ☞ 18:58 Sí. Dibujo artístico era básico y fundamental
- ☞ 18:59 Tú, fíjate, yo me aventuraría y le pondría un nueve, o nueve y medio,
- ☞ 19:102 Tengo amistades, tengo amigos, tengo contactos, tengo... A mí me pareció muy válida, para mí es mucho...
- ☞ 19:103 Mi paso por la escuela me cambia, yo hago que me cambie, indudablemente, pero... A mí la escuela en el...
- ☞ 20:81 Sí, yo creo que sí... Sí, a ver, yo sí que noto la diferencia de gente que conozco que está trabajando...
- ☞ 20:85 Entonces, sí que veo eso, que la formación ha sido buena, porque yo veo que los que hemos salido de...
- ☞ 22:75 Yo, le pondría un 6,5, o algo así, a los estudios. Y creo que hubo asignaturas más útiles que otras.
- ☞ 24:63 Cuando alguien me pregunta si te han servido para algo los estudios, es para acelerar ese proceso...
- ☞ 24:80 Sí, seguro. Sí, incluso más de los que me esperaba. Ya te digo, a mí, es que la carrera me motivaba.
- ☞ 25:115 Un 7 u 8, pondría yo.

☞ 25:116 pero sí que es verdad que yo, hasta que no llegue allí, no sabía que el color se trabaja de una ma...

☞ 25:118 Entonces, a mí me dio toda esa información, me dio esa información, me dio contactos con gente, me d...

● 75 E3/ profesión frente título

Comentario:

Opiniones en el sentido de considerar la profesionalidad y el buen hacer, más importante que tener el título.

13 Citas:

☞ 1:150 Pero para acceder a un trabajo, cambiar de trabajo, ir a un mejor trabajo, tu forma, tu actitud, tu saber hacer las cosas ya supera cualquier título.

☞ 16:83 Además, siempre lo hemos comentado en estas enseñanzas, tampoco es porque quiera marear el tema, per...

☞ 17:28 Por eso, bueno, ¿para que sirve lo que estoy estudiando? Pues para trabajar. Se me va a juzgar por lo que haga y no por el título que tenga,

☞ 17:66 No, ya te digo, yo saqué de la carrera o de los estudios lo que me interesaba y ya está. El título,...

☞ 17:68 Y claro, se te juzgaba, se te valoraba, por lo que eras capaz de hacer,

☞ 18:67 A mí, siempre me han valorado técnicamente, por mis conocimientos, nunca en una

☞ 20:97 a la hora de buscar trabajo, aunque no ha sido mi caso, creo que tampoco [...] El por folio, sí, es m...

☞ 20:98 Yo creo que ⁹⁸ que cuando contratan a alguien, pues miran que la persona parezca buena gente, que a s...

- ☰ 22:20 Porque, al final, el talento lo tienes. Tienes que forzar la máquina a la gente. Evidentemente, el t...
- ☰ 22:83 Depende. Si vas a opositar, necesitas la titulación, por ejemplo. Pero creo que en la vida laboral...
- ☰ 24:83 Pues, para trabajar, nunca. [...] No, nunca me lo han... Siempre lo pones en el curriculum, porque es al...
- ☰ 24:84 en el caso mío concreto, nunca me han pedido el título, pero siempre me han pedido el Book.
- ☰ 25:21 Al final, estos estudios se demuestran trabajando,

● 76 E3/ uso / valoración título NO

Comentario:

Razones por las que se considera el título inútil o mal valorado.

20 Citas:

- ☰ 1:146 Yo no le utilizado para nada. [...] Nadie, a mí nadie me ha pedido eso. Ni nadie me ha pagado más pr ese título ni nada.
- ☰ 1:148 A mí no me ha servido para nada. A mí no me ha hecho falta. Cambio. A mí no me ha hecho falta para n...
- ☰ 1:151 Todos los títulos, a mí los títulos, me parece que es, al final es, pues, bueno, pues, para figura...
- ☰ 15:84 No, nunca . Nunca me han pedido el título.
- ☰ 15:86 ¿Al título? Basura, basura. Al título, basura. Ya te digo que no lo he enseñado nunca.
- ☰ 16:82 Pues es un papelito, que es necesario tener, pero no tiene ninguna utilidad.
- ☰ 17:66 No, ya te digo, yo saqué de la carrera o de los estudios lo que me interesaba y ya está. El título,...
- ☰ 18:63 Hoy es el día que todavía no tengo el título.

☞ 18:64 Como yo estaba trabajando, yo, a mí nadie me... [...] Yo no hice la reválida, yo seguía trabajando y a m...

☞ 18:65 Pero nunca fui a recoger el título. No, es que no lo tengo. No lo puedo utilizar porque nunca he i...

☞ 18:66 Es que no lo considero. En mi vida profesional, nunca me lo han pedido.

☞ 20:99 Claro, es que yo lo veo básico, porque... Es que, joder, vas a cualquier despacho, de un notario, de u...

☞ 22:83 Depende. Si vas a opositar, necesitas la titulación, por ejemplo. Pero creo que en la vida laboral...

☞ 23:53 Lo cual es absurdo porque, bueno, ya llegaremos después, pero un título en este oficio no sirve para...

☞ 23:73 Ni la carrera, ni el título. [...] No, vamos a ver, siempre hay cosas concretas que han podido serme ú...

☞ 23:77 Nunca, nunca. [...] El título, yo tardé en ir a recogerlo, pues a lo mejor () 2 o 3 años después de ha...

☞ 24:83 Pues, para trabajar, nunca. [...] No, nunca me lo han... Siempre lo pones en el curriculum, porque es al...

☞ 25:52 Claro, al final un poco te quedas con la sensación de: esto es un título, o sea, yo estoy para que m...

☞ 25:122 No sé dónde está. Y además, lo necesito.

☞ 25:124 Pero, para el de Diseño para..., nadie me ha pedido el título, para nada, si a eso te refieres.

● 77 E3/ uso / valoración título SI

Comentario:

Razones por las que se considera el título recibido como algo útil o bien valorado.

12 Citas:

- ☞ 1:147 Todos los títulos, a mí los títulos, me parece que es, al final es, pues, bueno, pues, para figura...
- ☞ 16:81 A mí me ha venido muy bien, porque fue lo que permitió acceder a las oposiciones a la docencia. Fuer...
- ☞ 18:69 Considero que hay que titularse, considero que hay que estudiar. [...] Considero que es imprescindible...
- ☞ 19:100 Hombre, no. Yo le tengo un valor sentimental de la hostia.
- ☞ 19:101 Para mí tiene mucho valor, un valor sentimental, y un valor... Hombre, que es una época y donde yo he...
- ☞ 20:92 y yo, el título lo valoro, porque, al fin y al cabo, es lo que te certifica que has hecho esa carrer...
- ☞ 21:77 A mí, para entrar, cuando entré, cuando me hicieron el contrato de Pepe Gimeno, o sea, yo pasé del contrato de prácticas a contrato indefinido. Yo, por tener el título, tenía un mejor contrato.
- ☞ 21:78 Me preguntaron, me preguntó la administradora: tú tienes tu formación, es diplomatura; me tienes que traer el título. Porque el contrato se corresponde a esa diplomatura.
- ☞ 21:79 Que mucha gente lo dice y todo eso, que no hace falta, que no sé cuántos. A mí me fue muy útil. Y, p...
- ☞ 21:82 Eso de que no, es que no hacen falta los títulos. Bueno, claro que no hace falta, pero deben estar....

☞ 24:85 Tampoco estoy siendo del todo sincero, porque, hace poco, he, en la universidad online, en la UOC...

☞ 24:86 Y otra cosa es que, hace poco, he, me presenté como candidato para [...] [risas] una bolsa de trabajo...

● 78 E3/ uso título situaciones

Comentario:

Descripción de situaciones en las que se le ha dado una utilidad al título obtenido.

9 Citas:

☞ 1:145 El título que me dieron lo perdí. Es más, no lo perdí. Estaba en la escuela de artes y oficios,...

☞ 1:149 No lo sé. Ahora, si tuviese que dar, que ir a dar clases, pues, a lo mejor

☞ 15:85 Lo he utilizado para hacer cursos del INEM ahora últimamente, porque como lo convalidaron con formación profesional, (...) Y después lo he utilizado para entrar en esta escuela, en la escuela para sacar el grado...

☞ 18:68 También es verdad que otro tipo de trabajo, sí que hay un filtro, que es recursos humanos, que tiene...

☞ 21:77 A mí, para entrar, cuando entré, cuando me hicieron el contrato de Pepe Gimeno, o sea, yo pasé del c...

☞ 21:78 Me preguntaron, me preguntó la administradora: tú tienes tu formación, es diplomatura; me tienes que...

☞ 22:82 Solamente me lo han pedido y me ha servido en un caso: fue cuando entré en Lladró. Yo estuve en Llad...

☰ 22:83 Depende. Si vas a opositar, necesitas la titulación, por ejemplo. Pero creo que en la vida laboral...

☰ 25:123 Es que, a ver, lo utilicé en su día, para pedir una beca.

● 79 F1/ desconocimiento social

Comentario:

Expresión de situaciones de desconocimiento social de la actividad profesional del diseño gráfico.

20 Citas:

☰ 15:87 Y a la gente le decías. ¿Y tú que eres? Y desconocía, o sea, desconocía la profesión, desconocía el título.

☰ 16:84 Yo creo que ni siquiera hoy en día, (...) cómo es posible que ni siquiera hoy por hoy exista un epígrafe específico en hacienda para poder trabajar de forma legal y no tener que aparecer como ceramista, artista, (...) o como decorador de no sé.

☰ 17:71 El gran problema de esta profesión es que no se respeta.

☰ 17:75 Pero el problema de que no lo sepa es que hay mucho profesional que tampoco lo sabe.

☰ 18:12 Tú hablabas con alguien y nadie sabía que era Publicidad, Dibujo Publicitario, Diseño Gráfico, ese t...

☰ 20:3 Lo que yo veo el problema: que la gente dice: ¿qué has estudiado? Diseño gráfico. Y eso ¿que es? ¿Es que es un módulo?

☰ 20:13 Y luego, cuando entré en la carrera, igual, pues yo entré a estudiar una carrera, que la gente no co...

☰ 20:105 Es una carrera, unos estudios, que la gente no conoce muy bien lo que es el diseño gráfico.

- ☞ 21:4 Costaba un poco saber qué era aquello. Porque muchas veces la gente que... Nosotros éramos un montón e...
- ☞ 21:23 Y por eso también puede ser, el cliente de fuera, a veces haces un catálogo o algo y a veces el clie...
- ☞ 21:76 Y es que también te digo que hay muy buenos profesionales, casi que no tienen, no son tan conocido...
- ☞ 21:81 Yo creo que, si la gente asocia que hay unos estudios universitarios de la formación de diseño, yo c...
- ☞ 22:1 Y luego, cuando viene alguien, he⁹⁸; hazme el logo. Vale, pero el logo... Nosotros no hacemos un logo,...
- ☞ 22:85 El otro día, el premio nacional de diseño se lo dieron a Mario Ruíz y no salió en los periódicos d...
- ☞ 23:83 En general, la gente joven sí. Lo que me ocurre mucho, hoy en día, cuando le dices a alguien que ere...
- ☞ 23:86 Entonces, ¿qué pasa? Lo que pretendemos es que cuando hablamos con nuestros amigos, con nuestros vec...
- ☞ 25:64 Yo creo que la mitad de la gente que iba allí, [...], gente de a pie, o sea, gente... Pues eso, lo que...
- ☞ 25:128 Lo nuestro, debe tener una, se debe aprender a valorar, no sólo a nivel de título, pero, el deci...
- ☞ 25:134 pero yo creo que eso no aleja de la mente del cliente de a pie la idea de que los diseñadores somos...
- ☞ 25:135 O sea, nosotros hacemos todo, nos piden una cosa la hacemos, nos piden otra la hacemos, pasamos nues...

- 80 F1/ desprecio e irrelevancia general

Comentario:

Expresión de situaciones de desprecio e irrelevancia de la profesión del diseño gráfico por parte de las instituciones, las administraciones públicas o la sociedad en general.

22 Citas:

- ③ 15:88 De hecho, ahora tú te metes en las webs de empleo, y para encontrar donde te tienes que meter tú, tu título o tus estudios, es una locura, o sea. No existe, ni existían.
- ③ 16:84 Yo creo que ni siquiera hoy en día, aunque es verdad que hoy en día algo se ha ganado, quiero pensar...
- ③ 16:85 Es un tema polémico de varios factores. El reconocimiento de una titulación con una misma, un recono...
- ③ 16:90 Pero bueno, en líneas generales, sí que es verdad que no es una profesión reconocida, tanto con títu...
- ③ 17:69 Vamos a ver yo creo que debería de estar más prestigiado, evidentemente.
- ③ 17:72 En peligro ya hace muchos años que está en periodo de extinción porque, ¿he?, ni se te exige un tí...
- ③ 17:73 El otro día, en los medios salía que el logo de alimentos de España gratis lo ha hecho (...) diseñador de moda, en un concurso cerrado, es decir, el ministerio del que depende, (...) convoca a 16 empresas y una de las empresas que convoca es una empresa de diseño de moda.
- ③ 19:98 La fotografía en sí, como estamos hablando, la escuela lo tiene mal porque... Yo creo que pierde agu...
- ③ 20:4 Es que no es un módulo. Porque a mí lo que me fastidia es eso, es que es una diplomatura. [...] (...) y ahora eso la diplomatura, es equivalente al grado.

- ☞ 20:93 Lo que pasa es que, a nivel administrativo, de público o privado, ese papel no sirve para nada.
- ☞ 20:94 Porque, por ejemplo, vas al PROP y ahí no saben lo que es Diseño Gráfico, no aparece ningún sitio.
- ☞ 20:96 es lo que me diferencia del que viene de FP, o el que viene de Barreira, o el que viene de Bellas Ar...
- ☞ 20:102 Porque es que vas y en ningún registro de nada está puesto diseñador gráfico. [...]
¿Cuántos diseñador...
- ☞ 20:103 Claro, es que es un vacío en la titulación, que es el diseño gráfico, ya que no sepamos qué es el...
- ☞ 20:104 Pero tú vas a pedir trabajo de diseño gráfico y no te dice el gerente: no, sólo cojo si tienes el...
- ☞ 21:4 Costaba un poco saber qué era aquello. Porque muchas veces la gente que... Nosotros éramos un montón e...
- ☞ 21:81 Yo creo que, si la gente asocia que hay unos estudios universitarios de la formación de diseño, yo c...
- ☞ 23:85 Lo que hay que conseguir es que los responsables de contratar diseño, esas instituciones, lo que sea...
- ☞ 23:86 Entonces, ¿qué pasa? Lo que pretendemos es que cuando hablamos con nuestros amigos, con nuestros vec...
- ☞ 24:87 A mí, para empezar, me toca un poco las narices tener que siempre decir la coletilla: no, mira es qu...
- ☞ 25:128 Lo nuestro, debe tener una, se debe aprender a valorar, no sólo a nivel de título, pero, el deci...
- ☞ 25:134 pero yo creo que eso no aleja de la mente del cliente de a pie la idea de que los diseñadores somos...

• 81 F1/ diseñador artista

Comentario:

Inferencias referidas al imaginario colectivo que solo conceptualiza al diseñador por su faceta artística en detrimento de su utilidad profesional.

7 Citas:

- 1:78 Es que claro, ahora es que estamos a un nivel de estudio, ¿vale? De estudios de creativo, de diseñad...
- 1:80 Ahora todo el mundo somos artistas. Y hacemos cosas guays
- 1:82 Es decir, más la gente yo creo que va como más de artista, ¿no? (...) yo creo que van más en la parte más esa artística que como diseñador
- 1:84 Hay una falta de contacto con la empresa,
- 1:85 Salió el comentario que no hay visitas de la gente que está trabajando ahí, visitas a...
[...] Siempre...
- 17:76 Y hay una gran parte de la profesión que se basa en lo estético.
- 24:73 O sea, en las agencias no se cuida el diseño, no se, porque en las agencias también no se vende dise...

• 82 F1/ diseñador profesional

Comentario:

Inferencias referidas al imaginario colectivo que reconoce al diseñador como profesional de utilidad para la comunicación.

7 Citas:

- ☰ 1:79 Y no del más del trabajo, del diseñador, de hacer un buen libro, como un buen profesional, ¿no?...
- ☰ 1:81 No como el profesional que realiza un buen trabajo para transmitir y el usuario que lo tenga muy claro muy bien explicado las cosas,
- ☰ 17:56 (...) a nivel profesional nunca nos hemos, nunca hemos destacado por hacer cosas espectaculares, sino por hacer cosas apropiadas, cosas eficaces, cosas que funcionen, cosas que duren y cosas que, bueno pues, que tienen un retorno a nivel económico con nuestros clientes.
- ☰ 17:77 pero de todas maneras consideramos que alguien, antes de abordar un trabajo, se tiene que documentar, tiene que aprender, tiene que saber para quién trabaja, tiene que saber quién es su competencia, tiene que saber cuál es el precio. No sé. Tiene que saber muchas cosas que yo, viendo muchos trabajos, me doy cuenta que no se han tenido en cuenta en absoluto.
- ☰ 21:27 Pues a partir de ahí, que los resultado sea sublimes, dependerá del diseñador, de su cultura, de su...
- ☰ 23:83 En general, la gente joven sí. Lo que me ocurre mucho, hoy en día, cuando le dices a alguien que ere...
- ☰ 24:72 los plazos que se manejaban en el, en la escuela, con los del estudio de Pepe Gimeno, y yo generaliz...

● 83 F1/ motivos de intrusismo

Comentario:

Expresión de los motivos por los que se considera que existe el intrusismo laboral en la profesión de diseño gráfico.

14 Citas:

- ☰ 16:92 en paralelo tenemos todo lo que favorecen las nuevas tecnologías, como democratización de los recursos donde cualquiera con su teléfono móvil hace fotos, (...) Todos hacemos

de todo y más en estos lenguajes gráficos y visuales que forman parte de nuestro también tema cotidiano. (...) Esa es la dificultad que creo que tiene esta actividad

☞ 17:74 Sí, pero porque también nos hemos encargado nosotros de no hacer caso, de no apartar al que no es, d...

☞ 17:78 Con lo cual, con esa falta de profesionalidad y después con la crisis que nos ha abocado al low-cost, pues al final resulta que lo que no quiera pagar, o sea, lo que no me quiera pagar a mí un cliente se lo paga a otro.

☞ 17:79 Porque como está todo desestructurado, las empresas, claro, las empresas, a raíz de la crisis se han...

☞ 18:72 Pero hay mucha gente que tiene títulos y no es un profesional.

☞ 18:74 Pero lo que pasa es que lo del intrusismo, es que cualquiera que tiene un ordenador es diseñador gráfico.

☞ 20:84 yo siempre digo que sí que sabemos lo que es el diseño del bueno, porque está el diseño de batalla,...

☞ 21:23 Y por eso también puede ser, el cliente de fuera, a veces haces un catálogo o algo y a veces el clie...

☞ 21:80 O sea, bastante hay con el intrusismo, y el no sé qué, y que estamos todo el rato y tal, como que a...

☞ 22:62 Hoy en día, pues eso, una página web, pues, ya a nivel de plantillas, que va a pasar con los logos,...

☞ 23:80 O sea, el tema de, siempre he tenido muchas dudas con el tema del intrusismo. Siempre me ha costado...

☞ 23:82 El intrusismo siempre va a estar ahí, esto es inevitable, lo que podemos hacer para, más que para...

☞ 23:85 Lo que hay que conseguir es que los responsables de contratar diseño, esas instituciones, lo que sea...

☞ 25:129 Y luego, a nivel de intrusismo, pues eso, que no, que todo el mundo hoy tiene un ordenador.

● 84 F1/ necesidad de reconocimiento

Comentario:

Opiniones referentes a la necesidad de obtener mejor reconocimiento en general hacia la profesión.

12 Citas:

16:88 Y luego, por otro lado, que esta especialidad, o esta área está inmersa dentro de otras, al lado d...

16:90 en líneas generales, sí que es verdad que no es una profesión reconocida, (...) Pero, por otro lado, a nivel de demanda y de mercado y de actividad profesional, tiene que haber ese reconocimiento.

16:91 Si no hay una cultura de proyecto por parte de los clientes, de las empresas, que lo tengan claro. Que yo cuando voy a contratar, o me van a operar alguien, necesito que sea un médico colegiado, no que mi vecino que entiende de bisturíes me va a cortar el tal, ¿no? Pues lo mismo en este caso.

18:70 Sería muy valioso, claro, sería... Sí, sí, y que nos tuvieran más reconocidos, por supuesto que sí

19:99 Esto desaparece, porque no va a tener sentido. ¿Qué están enseñando en la escuela? ¿Qué está enseñan...

20:100 Entonces, a mí me gustaría que los que hemos estudiado en la Escuela y tenemos una titulación, una...

21:82 Eso de que no, es que no hacen falta los títulos. Bueno, claro que no hace falta, pero deben estar....

22:84 El hecho de educar, de la cultura, de que no hay, de que se valore todo esto, pero también es verdad...

23:78 Claro, absolutamente. [...] Claro, por supuesto. [...] Claro, a un profesional hay que formarlo. Y bue...

- 25:126 Sí, yo creo que sí. Sí, porque () por ahí empiezas
- 25:127 El prestigio, ya viene desde los estudios. [...] Y el reconocimiento social.
- 25:130 No creo que sea una vía unidireccional, es decir, hay muchas, hay que trabajar muchas cosas para...

● 85 F1/ reconocimiento soluciones

Comentario:

Propuestas de soluciones para mejorar el reconocimiento de la profesión en todos los ámbitos. Por ejemplo, la necesidad de asociarse o colegiarse para mejorar el reconocimiento de la profesión.

19 Citas:

- 16:86 yo he pertenecido al único colegio de diseñadores que hay en España, que es colegio de diseñadores g...
- 16:87 toda esa dinámica va, digo, va ligada al reconocimiento de la titulación y que exista un organismo o un órgano profesional, que defienda verdaderamente el reconocimiento y la defensa de esta profesión,
- 16:89 a partir de hoy, más que un modelo de perfil de diseñador gráfico, de diseño gráfico, se podrían ya...
- 16:95 Pero ahí también el reto de decir, bueno, dado que este es nuestro territorio, permanente en cambio,...
- 17:70 Pero, para prestigiar unos estudios, tienen que pasar dos cosas, o sea, que merezcan respeto los estudios, o sea, que los docentes y que la gente que entra a estudiar los respeten, entienda que va a ser su profesión de futuro, y después que el sector profesional que deriva de esta carrera respete la profesión.

- 17:72 En peligro ya hace muchos años que está en periodo de extinción porque, ¿he?, ni se te exige un tí...
- 18:73 Yo creo que sí, que cuanto más filtros tuviéramos que pasar, más difícil sería llegar al fin... Es que...
- 18:75 Pero sí que considero que está muy bien lo de titularse, que cuanto más especialización, más filtro...
- 19:88 soy partidario de las asociaciones de los colegios y todas estas cosas, que parece ser que es un des...
- 19:97 (Respecto a salvar la profesión) Yo creo que más que eso, lo has dicho tú también antes, la salvaría...
- 21:59 O sea, desde los más pequeñitos estudios de diseño gráfico hasta los grados y todo eso, si ese dogma...
- 23:79 A ver, creo que cualquier iniciativa en ese aspecto creo que es útil, siempre...
- 23:80 O sea, el tema de, siempre he tenido muchas dudas con el tema del intrusismo. Siempre me ha costado...
- 23:81 Creo que siempre puede ser útil hacer piña, digamos, pero creo que deberíamos también aprender...
- 23:84 realmente, deberíamos, no sé cómo, pero deberíamos conseguir () hacer entender a la sociedad, que es todo eso que hacemos aparte de diseñar una web, y porque es útil todo eso que hacemos, y ahí es donde pinchamos.
- 25:130 No creo que sea una vía unidireccional, es decir, hay muchas, hay que trabajar muchas cosas para...
- 25:131 Se me ocurre que, empezando por el título, o sea, a lo mejor sí que debería la gente ejercer, el (...).
- 25:132 Luego, a nivel de colegio profesional, o de asociación, yo creo que ahí hay mucho que trabajar.
- 25:133 Yo creo que es muy importante, que se trabaje, y que los profesionales que salgan de ahí, sean profesionales realmente preparados, que de alguna manera se intente, pues eso, no puedes ejercer si no tienes el número de colegiado o un número de profesional.

ENTREVISTAS GRUPOS FOCALES

GRUPOS SIGLO XX – XXI

ANALISIS de CONTENIDO Focus

Informe creado por Nacho Igual en 21 ago 2019

o 86 A0/B2/ diferencias profesión-docencia

Citas:

- 🗣️ 7:38 En la escuela, pues, en la escuela, es verdad, muchos defectos algunos profesores
- 🗣️ 7:39 Había de todo.
- 🗣️ 7:52 Yo creo que no es profesional, en el caso de PJ, que ya de por si se agradece, (...) pero otra...
- 🗣️ 7:53 Y luego estaba el otro, como dices, que no tenía ni idea ni de una cosa, ni de la otra, o lo tenía t...
- 🗣️ 7:158 Entonces, ves profesionales que, o sea, o docentes que sí que están involucrados en el tema de las...
- 🗣️ 7:159 Hay un aspecto, porque cuando nosotros estudiábamos no había una estructura pedagógica, ni, o teor...
- 🗣️ 7:160 Ahora, ya ahora, por lo menos el hecho es que tienes mínimamente que tener una guía docente, tiene...
- 🗣️ 14:25 Es que el profesorado tenía experiencia sobre todo ... Te hablo sobre todo el primero, no el segundo.....
- 🗣️ 14:26 O de Artes y Oficios, que al fin y al cabo no es lo mismo....

- 🗣️ 14:67 Yo, cuando entré nos explicaron el primer día que habían profesores de taller, que era gente de di...
- 🗣️ 14:68 realmente se veía el profesor que tenía a lo mejor vocación por enseñar, y luego estaba el diseñad...
- 🗣️ 14:69 ¿Quiénes eran esos profesionales, si se puede preguntar?
- 🗣️ 14:71 Entonces, ahí era la diferencia, digamos.
- 🗣️ 14:72 De esos profesores respecto a los otros....
- 🗣️ 14:73 Pero yo creo que el problema es un poco de base, ¿no? [...] Yo creo que estamos dentro de una tran...
- 🗣️ 14:76 Los profesionales, que pasa que cuando... ¿Porque le funciona la fórmula profesional? Porque el profes...
- 🗣️ 14:85 Porque sí que te das cuenta cuando sales de la escuela que de repente hay millones de libros, millon...
- 🗣️ 14:133 Pero el segundo... Era un corte súper radical....
- 🗣️ 14:136 Yo recuerdo que primero y segundo, la gente lo pasaba bastante más mal y en tercero era como más...
- 🗣️ 14:142 Era un poco como decir: hay un grupito de chupa culos de profesor, de X profesores, y siempre son lo...

○ 87 A0/C1/ diferencias de nivel de alumnado

Citas:

- 🗣️ 7:15 En aquel entonces ya había dos grupos claramente definidos, o sea, el que se quería dedicar a esto p...
- 🗣️ 7:16 Lo metían allí... Sí
- 🗣️ 7:17 Ciñámonos a los que querían dedicarse a esto. Tuvimos la suerte de que, no es que fuéramos pioneros,...
- 🗣️ 7:36 Y en Artes y Oficios era un sitio donde pasaba eso, gente que tenía ganas se metía ahí, porque tenía...

- ☞ 7:75 Yo creo que sí que se produce en la escuela dos grupos que tienen una intención: uno que tiene la...
- ☞ 7:77 y el otro es que está allí, porque la vida le ha llevado allí, y no tiene solución... Y eso no quier...
- ☞ 7:91 Y detrás otro grupo que está... [Gesto de estar jugando con el teléfono móvil]... (Esperando que pase la...
- ☞ 7:93 hay unos con más interés, con motivación inicial, otros que les va a costar un poquito, o han tenido...
- ☞ 14:4 Pero la escuela, al tener un acceso tan fácil a los estudios, había mucha gente del grupo que no est...
- ☞ 14:5 Entonces, había clases que de 20 personas que empezaban, acababan en cinco en las clases. Con lo c...
- ☞ 14:8 había mucha confusión en la gente que estudiaba... Había poca gente que tenía claro lo que... [...] Había...
- ☞ 14:9 Que su objetivo era otro. O no tenían objetivos. [...] Que allí, como no hacía falta ni el selectivo,...
- ☞ 14:10 Yo, es que conocí a una chica en concreto, que a mí me sorprendió... Estudiando allí, porque tenía, ha...
- ☞ 14:13 en mi promoción marcó mucho, no fue mi caso, pero marcó mucho el, por ejemplo, los que venían de mód...
- ☞ 14:14 Sevilla y Bilbao, no estaban los estudios superiores, pues esa gente, digamos, vino aquí, ¿no? Ent...
- ☞ 14:15 Porque se podía acceder desde cualquier sitio. Yo venía de bachiller artístico, había gente que vení...
- ☞ 14:18 Del típico grupo, el típico grupo que en el grupo hay, pues, uno que tal, el otro que se toca los ca...
- ☞ 14:81 Sí, pero yo creo que es el que cada uno entraba en la escuela de un sitio, unos por bachiller, otros...
- ☞ 14:82 la mayoría el primer año decía: vale, se me da bien dibujar, pero es que esto no va de

dibujar. En...

14:83 Tenía compañeros que venían del científico técnico que habían hecho yo que sé, pues ni dibujo técnic...

14:87 yo creo que mucha gente, como has dicho tú, que al final éramos cinco, mucha gente se caía porque no...

14:88 Habían carencias en muchas cosas, pero o sé si esa era una de ellas. Pero yo creo que... (..) la gente...

14:89 Yo creo que la sensación era que tampoco conseguía entender lo que estaba haciendo mal, o sea, a lo...

14:118 esto es mucho más de actitud que aptitud. Y al final también es eso, hay gente que lo pillaba ante...

14:120 Ella ha consumido diseño y ha creado, ha hecho diseño desde que tenía 14 años, porque su familia ha...

14:121 que había gente que se apuntaba como que era un hobby, era una cosa, un pasatiempo.

14:122 Un pasatiempo, o que no sabían muy bien donde te metías. Intuías que se te podía gustar, pero...

14:124 nosotros entramos en la carrera ya mayorcitos, pero tenías compañeros de 18 años que no sabían por d...

14:160 porque luego había otra gente que no tenía los mismos recursos, por simplemente por currículum, porqu...

o 88 A0/C2/ diferencias conceptos y medios Estudios-Profesión

Citas:

7:1 En mi caso es contradictorio, porque, efectivamente, se detectan carencias, ¿no? Sobre todo, cuando...

7:9 pero, al mismo tiempo, en cuanto empiezas a trabajar, yo empecé como freelance para una agencia de p...

- 7:10 nos movemos en un entorno profesional que, donde continuamente hay cambios tecnológicos, que te obli...
- 7:13 porque veía que la línea de la escuela, con toda la buena voluntad y se llegaba hasta donde se podía...
- 7:44 Y para mí fue una maravilla, o sea, esto era como hacer la carta de los Reyes Magos, que, comenzar q...
- 7:129 Porque claro, en el poco tiempo que tienes, porque sí que es verdad que dices: coño, aquí, en la rea...
- 7:130 Y te sitúa en el problema, en el conflicto con los alumnos, de decir: chavales, que vosotros no vais...
- 7:138 Entonces, me di cuenta que, realmente, cuando yo estudié, ¿no?, cuando estudiamos, nos enseñaban...
- 14:27 No sabían lo que era un ordenador y, de hecho, nos prohibían tocar un ordenador. Al principio, hab...
- 14:32 Para hacer maquetas, poquísimo, por ejemplo. Y es algo que luego, en la práctica profesional, yo por...
- 14:40 Porque lo de los ordenadores, Batiste dice que iban bien, pero yo me acuerdo de estar, a lo mejor, m...
- 14:41 La gente, por sistema se llevaba sus ordenadores, o sea. Luego, sí que es verdad que en los últimos...
- 14:42 Yo recuerdo haber visto un Mac o dos, en clase de proyectos, y ya era, vamos, la bomba. Pero en las...
- 14:53 Yo recuerdo, cuando yo entré en la escuela yo trabajaba ya, estaba en Súper Deportes, en el periódic...
- 14:74 falta un dogma muy claro que enseñar en las escuelas. Está todo, es muy difuso
- 14:76 Los profesionales, que pasa que cuando... ¿Porque le funciona la fórmula profesional? Porque el profes...
- 14:77 Si, yo creo que si se generara un dogma claro por parte de los diseñadores, que se trasladara en las...

- 14:79 Algo que diga: para un buen diseño, que el buen diseño... (Está basado)... En esto, en esto, en esto...
- 14:85 Porque sí que te das cuenta cuando sales de la escuela que de repente hay millones de libros, millon...
- 14:86 Que al final, si tú no eres consciente de lo que va, de lo que tú estás haciendo, no eres, no puedes...
- 14:96 Un dogma o algo después cada uno cuando salga de la escuela [afirmaciones generalizadas] que lo coja...
- 14:137 sobre los teóricos) MG. Pero es que eso es necesario porque luego al final, a día de hoy, todo e...
- 14:188 Sí, luego se ve a lo mejor es una parte pequeña, porque en el día a día de trabajo muchas veces no t...
- 14:189 un consejo es de que aprendas, no aprendas, sino que disfrutes y seas creativo, que el proceso, de...
- 14:190 Entonces, realmente si te adoctrinan bien y te dicen cómo hacer las cosas y de qué va esto, el dis...
- 14:191 cuando haces un proyecto lo puedes acometer mejor y saber cuándo está bien súper rápido, quiero deci...
- 14:192 Es que, por ejemplo, cosas como los profesores eran, los tribunales eran como el momento de presen...

o 89 A0/C2/ diferencias contenidos y medios Escuela etapas

Citas:

- 7:14 Pero bueno, evidentemente, que la llegada la escuela es vocacional. Mucho más que ahora.
- 7:159 Hay un aspecto, porque cuando nosotros estudiábamos no había una estructura pedagógica, ni, o teor...
- 7:160 Ahora, ya ahora, por lo menos el hecho es que tienes mínimamente que tener una guía

docente, tiene...

7:161 todo es un tema de expectativa, porque ¿para que sirve que tú estudies algo? No es para que sepas al...

7:163 O sea, yo creo que la gente joven tiene claro que le va a costar mucho encontrar trabajo en lo suyo...

7:164 Ahora, por ejemplo, tú ahora necesitas una, un elemento gráfico y yo no me paro a ponerme a dibujarlo...

14:29 PCs de secundaria, quedaban.

14:33 Hombre, cuando se inauguró Velluters, yo creo que ahí sí que... Un salto, ¿no?

14:34 Sí, no, de medios en general, sí...

14:35 Pero antes es que... Aquello era la jungla.

14:36 Yo lo de antes no lo conozco... A mí, cuando fui me pareció que estaba muy bien...

14:37 Es que fue mejorando con el tiempo.

14:38 Yo sí que noté, desde que empezamos allí hasta que nos fuimos, que sí que los medios fueron mejorando...

14:45 Es que además estoy recordando, cuando entré había pocos, pero yo creo que en cuestión de un año hab...

o 90 A0/C3/ diferencias cambios-evolución etapas

Citas:

7:45 Cuando entre en CCA no había ordenador. Entré en el 88. Bueno, cuando se fundó, en el año 88. No hab...

7:46 Cuando llegó el ordenador en Araque, que lo empezó a llevar Cristina, yo recuerdo que sacaba, que sa...

7:60 Ahora... [Risas.] no te pueden atender, no te cogen el teléfono... [...] No tiene tiempo ni para dedicarte...

7:61 Se puede haber degradado un poco, ¿no?, esa idea inicial.

7:62 Antes, los que teníamos empresa, que teníamos un discurso, íbamos y a la gente le ha-

cía gracia lo qu...

7:67 Y la gente era benévola, ¿he? Te equivocabas y decían... Entendían que estabas haciendo algo nuevo, qu...

7:94 Yo, lo que sí noto una gran diferencia es que antes estudiábamos en Artes y Oficios y querías Dibujo...

7:119 Y al principio, sí que había un redactor de textos, un director creativo, un director de arte, un...

7:120 Ahora ya no. Ahora, entre cinco o... Yo me encargo de la parte, digamos, de lo que es la parte creati...

7:127 Pero, es que la escuela ha cambiado mucho. Ahora se dan materias como marketing y todo esto no...

7:150 La tecnología, la putada que tiene, es que, claro, es un tren.

7:151 La putada es que todo caduca cada vez más rápido.

7:152 Claro, claro, es que caduca.

7:154 Volviendo a los estudios, yo, que he estado en los anteriores y en los de ahora, veo que ha cambiado...

14:24 Es que nosotros éramos () la segunda promoción de la escuela.

14:115 Estábamos en un momento que todo era nuevo... No sabían para dónde tirar, yo tampoco creo que fuera, o...

o 91 A0/C3/ diferencias carreras nivel conocimiento

Citas:

7:54 es que en aquella época nosotros teníamos en común el interés por la imagen, por el diseño, porque l...

7:94 Yo, lo que sí noto una gran diferencia es que antes estudiábamos en Artes y Oficios y querías Dibujo...

7:103 Si me dices de ahora te doy la razón. Pero en su día, cuando podíamos, no lo hicimos. Y era el "es...

7:126 En el Politécnico debería ser una carrera a esos niveles, y no a, a coger la cebolla y ver su int...

14:24 Es que nosotros éramos () la segunda promoción de la escuela.

14:97 Eso es como Bellas Artes. En Bellas Artes, o sea, ningún artista sale igual, pero a todos les enseña...

● 92 A1/ambiente bueno

Citas:

7:7 De la temática, ¿no?, y fuera de la escuela seguías hablando de tal, y vamos a ver esta exposición,...

7:33 Yo creo que la escuela fue () un sitio donde nos juntamos, donde aprendimos cosas que no sabíamos,...

7:35 Entonces, de los que estábamos en la clase, pues la verdad, a mí, me descubrí aquello y dije: host...

7:36 Y en Artes y Oficios era un sitio donde pasaba eso, gente que tenía ganas se metía ahí, porque tenía...

7:37 Entonces, descubres más lo que es la, y entonces estás por vocación. Y descubres a otros compañeros...

7:84 En esa línea, yo también quiero decir, y hemos hablado muy poco muy superficial sobre eso, y es la u...

7:85 ¿Recordáis aquello de los jueves impares del mes que quedábamos?... [Afirmaciones generalizadas]... Eso...

7:87 El primer curso, de primero de Diseño, gente que acaba de llegar a la escuela, y a la segunda clase...

7:88 con quién te vas a llevar bien y con quién no.

7:89 Te vas a llevar bien con todos, vas a darle lo mismo a todos, pero ya detectas que hay un grupito de...

7:90 hambrientos de tal, y que le has pedido y le has dicho y te han respondido de forma

inmediata, y ade...

🗣️ 14:1 A ver, la escuela te facilita, porque al final son muchas horas de convivencia... Lo que pasa es que t...

🗣️ 14:123 Y luego, a nivel de grupo sí que es verdad que esa parte fue muy útil. Yo, si no llego a encontrar...

● 93 A1/aprendizaje entre pares

Citas:

🗣️ 7:5 se generaban esos grupos, porque se compartía, había una experiencia, ¿no?, de vivencias y tal, in...

🗣️ 7:6 de necesidades ahí...

🗣️ 7:7 De la temática, ¿no?, y fuera de la escuela seguías hablando de tal, y vamos a ver esta exposición,...

🗣️ 7:37 Entonces, descubres más lo que es la, y entonces estás por vocación. Y descubres a otros compañeros...

🗣️ 7:85 ¿Recordáis aquello de los jueves impares del mes que quedábamos?... [Afirmaciones generalizadas]... Eso...

🗣️ 7:86 Yo creo que lo hacen de manera natural

🗣️ 7:89 Te vas a llevar bien con todos, vas a darle lo mismo a todos, pero ya detectas que hay un grupito de...

🗣️ 7:90 hambrientos de tal, y que le has pedido y le has dicho y te han respondido de forma inmediata, y ade...

🗣️ 14:6 Yo he hecho grupo, o he hecho amistad, con gente que vi que en su día me interesaban y que no neces...

🗣️ 14:7 nosotros nunca estudiamos en la misma clase, pero llegó un punto en que, pues eso, al final sí que t...

🗣️ 14:80 Hablábamos de los créditos de Spiderman, hablábamos de videojuegos, hablamos de películas, de modas,...

- 🗣️ 14:87 yo creo que mucha gente, como has dicho tú, que al final éramos cinco, mucha gente se caía porque no...
- 🗣️ 14:88 Habían carencias en muchas cosas, pero o sé si esa era una de ellas. Pero yo creo que... (..) la gente...
- 🗣️ 14:89 Yo creo que la sensación era que tampoco conseguía entender lo que estaba haciendo mal, o sea, a lo...
- 🗣️ 14:123 Y luego, a nivel de grupo sí que es verdad que esa parte fue muy útil. Yo, si no llego a encontrar...
- 🗣️ 14:125 realmente la gente que, por lo que fuera, había hecho otras cosas y había llegado allí, pues esa gen...
- 🗣️ 14:146 Por cierto, mucha de esa gente no trabaja hoy en día.
- 🗣️ 14:165 Yo, una cosa que he aprendido ya... Es de que tampoco hay que mirar a, o sea, mira por ti y no mir...
- 🗣️ 14:166 Pero eso es muy triste porque en realidad de al lado, en unos estudios como los nuestros, puede apor...

● 94 A1/discriminación por grupos

Citas:

- 🗣️ 7:68 Yo, en mi caso, no lo recuerdo así.
- 🗣️ 7:69 Yo creo que sí. [afirmaciones generalizadas]
- 🗣️ 7:71 No, no de los listos, de los listos y de los burros no.
- 🗣️ 7:72 Por tener un grupo que el profesor valoraba
- 🗣️ 7:76 Cuando, si nosotros nos damos cuenta de eso, ¿como no se van a dar cuenta los profesores? O sea, el...
- 🗣️ 7:77 y el otro es que está allí, porque la vida le ha llevado allí, y no tiene solución... Y eso no quier...
- 🗣️ 14:16 Era el principio y los grupos los hacía el profesor, con lo cual muchas veces el grupo no era el ide...

☞ 14:17 O menos cuando decidían que vamos a hacer un grupo de mega cracks y los demás que se mueran... [Gesto...]

☞ 14:19 No, los profesores. Yo creo que sí.

☞ 14:121 que había gente que se apuntaba como que era un hobby, era una cosa, un pasatiempo.

☞ 14:138 Es que los profesores, muy personajes, entonces... [Risas generalizadas] Yo, lo que me llamaba la aten...

☞ 14:139 Que Penita.

☞ 14:140 El profesor y con la corte detrás, pero de alumnos y de propios profesores delante de él...

☞ 14:141 y si no entrabas en la cola de besar el santo, ya la tenías liada. Y yo fui del grupo de no liar la...

☞ 14:142 Era un poco como decir: hay un grupito de chupa culos de profesor, de X profesores, y siempre son lo...

☞ 14:143 Era lo que te decía antes, lo que decíamos antes, que sería maravilloso que todos los profesores con...

☞ 14:144 O que les caía bien

☞ 14:145 O que les caía, o que parecían diseñadores...

☞ 14:148 Me llama la atención que del grupo, yo los llamaba chupapilillas... El grupo de los chupapilillas, es c...

☞ 14:149 pero que es curioso que esa gente a la que el profesor ensalzaba, porque iba en su corte, que en teo...

☞ 14:158 Es lo que te digo, o sea, eres profesor y tienes a gente, y esa gente igual 10 están por estar y ves...

☞ 14:159 El tema es que era muy injusto la valoración a esas personas, y las opciones que les daban a esas pe...

☞ 14:160 porque luego había otra gente que no tenía los mismos recursos, por simplemente por currículo, porqu...

☞ 14:161 Pero como lo fácil era ir a lo que brillaba... Decían: esta gente va a hacerlo bien y...

Que al final...

☞ 14:162 No, yo creo que eran en muchas ocasiones, el baremo de estos profesores para elegir a los guay...

☞ 14:163 Era un rollo, este tío me cae bien o este tío me mola... Lo que decía Batiste, su look, tiene flow, no...

☞ 14:164 Bueno, pero si es que tampoco, es lo que digo yo, que había gente que le ha sacado partido a eso, o...

☞ 14:169 Tienes que motivar al grupo que no vale y sacar unos objetivos. Igual que en una empresa, que ello...

☞ 14:170 En mi promoción había gente muy buena que si no entraba en el grupo de la adoración tampoco te creas...

☞ 14:171 En nuestra generación, no era tanto de un grupo de adulación. Yo creo que era una selección selectiv...

☞ 14:176 Lo que no era de cajón, o sea, eso ya era la repanocha, era lo de las fiestas. [...] Pues que había pr...

☞ 14:178 Yo te lo digo porque uno de los profesores con sus fiestas que él luego, los que asistieron a sus fi...

☞ 14:179 Porque yo me esforzaba mucho y iba a clase puntual, como el que más, y luego había gente que se apar...

☞ 14:189 un consejo es de que aprendas, no aprendas, sino que disfrutes y seas creativo, que el proceso, de...

☞ 14:190 Entonces, realmente si te adoctrinan bien y te dicen cómo hacer las cosas y de qué va esto, el dis...

☞ 14:191 cuando haces un proyecto lo puedes acometer mejor y saber cuándo está bien súper rápido, quiero deci...

☞ 14:192 Es que, por ejemplo, cosas como los profesores eran, los tribunales eran como el momento de presen...

● 95 A1/edad y origen

Citas:

- ⌵ 7:84 En esa línea, yo también quiero decir, y hemos hablado muy poco muy superficial sobre eso, y es la u...
- ⌵ 7:87 El primer curso, de primero de Diseño, gente que acaba de llegar a la escuela, y a la segunda clase...
- ⌵ 14:4 Pero la escuela, al tener un acceso tan fácil a los estudios, había mucha gente del grupo que no est...
- ⌵ 14:8 había mucha confusión en la gente que estudiaba... Había poca gente que tenía claro lo que... [...] Había...
- ⌵ 14:9 Que su objetivo era otro. O no tenían objetivos. [...] Que allí, como no hacía falta ni el selectivo,...
- ⌵ 14:10 Yo, es que conocí a una chica en concreto, que a mí me sorprendió... Estudiando allí, porque tenía, ha...
- ⌵ 14:13 en mi promoción marcó mucho, no fue mi caso, pero marcó mucho el, por ejemplo, los que venían de mód...
- ⌵ 14:14 Sevilla y Bilbao, no estaban los estudios superiores, pues esa gente, digamos, vino aquí, ¿no? Ent...
- ⌵ 14:15 Porque se podía acceder desde cualquier sitio. Yo venía de bachiller artístico, había gente que vení...
- ⌵ 14:81 Sí, pero yo creo que es el que cada uno entraba en la escuela de un sitio, unos por bachiller, otros...

● 96 A1/egresados-profesionales NO

Citas:

- ⌵ 14:99 Aparte de la gente que se dejó la carrera, la gente que no se la dejó. Porque, claro, había mucha ge...

- 14:100 Acaban por decir: para lo que me queda... La acabo y luego ya me olvido.
- 14:103 Sí, pero esos sí que tenían claro a lo mejor el objetivo, pero mucha gente en decir ya que llevo dos...
- 14:105 Pero hay muchos casos, ¿he?... De gente que...
- 14:147 En vuestra promoción no lo sé, pero en la mía yo creo que no trabajan...
- 14:148 Me llama la atención que del grupo, yo los llamaba chupapilillas... El grupo de los chupapilillas, es c...
- 14:149 pero que es curioso que esa gente a la que el profesor ensalzaba, porque iba en su corte, que en teo...
- 14:150 Entonces, a mí eso me llama la atención, ¿no? Y es curioso en esta conversación que a todos les ha p...
- 14:157 de nuestros elegidos, sí que yo creo que sí que han hecho carrera... en alguna parte... Porque la ge...

● 97 A1/escuela crisol

Citas:

- 7:18 La escuela fue () una base. [...] A la que sales...
- 7:20 yo he tenido una trayectoria, yo de ahí he salido a una agencia, después trabajé en un sitio y despu...
- 7:22 Sí, no, que te digo yo que es una base de...
- 7:23 sí, pero... Como base...
- 7:24 Eso te abre los ojos.
- 7:26 Nosotros salíamos ilusionados,
- 7:33 Yo creo que la escuela fue () un sitio donde nos juntamos, donde aprendimos cosas que no sabíamos,...
- 7:37 Entonces, descubres más lo que es la, y entonces estás por vocación. Y descubres a otros compañeros...
- 14:1 A ver, la escuela te facilita, porque al final son muchas horas de convivencia... Lo que

pasa es que t...

🗣️ 14:6 Yo he hecho grupo, o he hecho amistad, con gente que vi que en su día me interesaban y que no neces...

🗣️ 14:7 nosotros nunca estudiamos en la misma clase, pero llegó un punto en que, pues eso, al final sí que t...

🗣️ 14:164 Bueno, pero si es que tampoco, es lo que digo yo, que había gente que le ha sacado partido a eso, o...

🗣️ 14:186 que me marcó, que la escuela es un acelerador de tu carrera profesional, que a lo mejor no habiendo...

🗣️ 14:187 pero te metes en una imprenta, luego de la imprenta pasas a un estudio o a una agencia de publicidad...

● 98 A1/formar grupos

Citas:

🗣️ 7:5 se generaban esos grupos, porque se compartía, había una experiencia, ¿no?, de vivencias y tal, in...

🗣️ 7:15 En aquel entonces ya había dos grupos claramente definidos, o sea, el que se quería dedicar a esto p...

🗣️ 7:33 Yo creo que la escuela fue () un sitio donde nos juntamos, donde aprendimos cosas que no sabíamos,...

🗣️ 7:35 Entonces, de los que estábamos en la clase, pues la verdad, a mí, me descubrí aquello y dije: host...

🗣️ 7:37 Entonces, descubres más lo que es la, y entonces estás por vocación. Y descubres a otros compañeros...

🗣️ 7:72 Por tener un grupo que el profesor valoraba

🗣️ 7:73 Pero no por listos o burros sino por... por buen rollo.

🗣️ 7:74 Por afinidad.

🗣️ 7:84 En esa línea, yo también quiero decir, y hemos hablado muy poco muy superficial sobre

eso, y es la u...

7:85 ¿Recordáis aquello de los jueves impares del mes que quedábamos?... [Afirmaciones generalizadas]... Eso...

7:87 El primer curso, de primero de Diseño, gente que acaba de llegar a la escuela, y a la segunda clase...

7:88 con quién te vas a llevar bien y con quién no.

7:89 Te vas a llevar bien con todos, vas a darle lo mismo a todos, pero ya detectas que hay un grupito de...

7:92 Y a continuación, sales por la escuela, no sé cuántos tal, vas por ahí, y te ves al mismo grupito qu...

14:1 A ver, la escuela te facilita, porque al final son muchas horas de convivencia... Lo que pasa es que t...

14:6 Yo he hecho grupo, o he hecho amistad, con gente que vi que en su día me interesaban y que no neces...

14:20 En mi promoción era diferente. Yo creo que sí que nos daban a elegir con quien ponernos.

14:21 Te lo digo para fortalecerlo así. Entonces, yo creo que ahí sí que nos daban a elegir, porque ya hab...

14:123 Y luego, a nivel de grupo sí que es verdad que esa parte fue muy útil. Yo, si no llego a encontrar...

14:125 realmente la gente que, por lo que fuera, había hecho otras cosas y había llegado allí, pues esa gen...

● 99 A1/hacer click

Citas:

7:24 Eso te abre los ojos.

7:33 Yo creo que la escuela fue () un sitio donde nos juntamos, donde aprendimos cosas que no sabíamos,...

7:35 Entonces, de los que estábamos en la clase, pues la verdad, a mí, me descubrí aquello y dije: host...

● 100 A1/motivacion

Citas:

7:2 Y eso para mí fue motivador, tanto para profundizar a nivel profesional como para dedicarme incluso...

7:3 Una vez termino, empiezo a tener contacto, ¿he?, con la profesión. Entonces, fue como una inyecc...

7:5 se generaban esos grupos, porque se compartía, había una experiencia, ¿no?, de vivencias y tal, in...

7:8 Entonces, por ese lado, muy enriquecedor,

7:12 A mí me motivó para eso, para... [...] Claro, descubrí todo un mundo, y, de posibilidades que, también a...

7:14 Pero bueno, evidentemente, que la llegada a la escuela es vocacional. Mucho más que ahora.

7:15 En aquel entonces ya había dos grupos claramente definidos, o sea, el que se quería dedicar a esto p...

7:17 Cíñámonos a los que querían dedicarse a esto. Tuvimos la suerte de que, no es que fuéramos pioneros,...

7:21 Pero de cómo entraste a cómo saliste fue un cambio muy importante. Algo aprenderías.

7:28 Porque creo que teníamos muchas ganas.

7:33 Yo creo que la escuela fue () un sitio donde nos juntamos, donde aprendimos cosas que no sabíamos,...

7:34 Yo vengo de hacer estudios de Artes Gráficas, ¿no?, y resulta que el profesor que había de dibujo...

7:54 es que en aquella época nosotros teníamos en común el interés por la imagen, por el diseño, porque l...

- 7:55 el nicho de las escuelas de Artes y Oficios y de las escuelas de Artes Aplicadas, allí es donde íbam...
- 7:85 ¿Recordáis aquello de los jueves impares del mes que quedábamos?... [Afirmaciones generalizadas]... Eso...
- 14:11 Y eso sigue pasando. [...] La misma desmotivación, la misma falta de interés por el tema, confusión,...
- 14:81 Sí, pero yo creo que es el que cada uno entraba en la escuela de un sitio, unos por bachiller, otros...
- 14:82 la mayoría el primer año decía: vale, se me da bien dibujar, pero es que esto no va de dibujar. En...
- 14:83 Tenía compañeros que venían del científico técnico que habían hecho yo que sé, pues ni dibujo técnic...
- 14:87 yo creo que mucha gente, como has dicho tú, que al final éramos cinco, mucha gente se caía porque no...
- 14:89 Yo creo que la sensación era que tampoco conseguía entender lo que estaba haciendo mal, o sea, a lo...
- 14:101 Por el título
- 14:103 Sí, pero esos sí que tenían claro a lo mejor el objetivo, pero mucha gente en decir ya que llevo dos...
- 14:104 Pero es mérito, ¿he? Porque es una carrera que implica estar interesado en lo que haces...
- 14:105 Pero hay muchos casos, ¿he?... De gente que...
- 14:106 Es que tienes mucho trabajo y muchas cosas y que no te guste no es lo mismo que decir: bueno, estu...
- 14:120 Ella ha consumido diseño y ha creado, ha hecho diseño desde que tenía 14 años, porque su familia ha...
- 14:121 que había gente que se apuntaba como que era un hobby, era una cosa, un pasatiempo.
- 14:122 Un pasatiempo, o que no sabían muy bien donde te metías. Intuías que se te podía

gustar, pero...

14:125 realmente la gente que, por lo que fuera, había hecho otras cosas y había llegado allí, pues esa gen...

14:187 pero te metes en una imprenta, luego de la imprenta pasas a un estudio o a una agencia de publicidad...

● 101 B1/profesor didáctica NO

Citas:

7:50 Claro, porque, por lo que hablabais antes, eran profesionales, pero de la Publicidad, no de la docen...

7:159 Hay un aspecto, porque cuando nosotros estudiábamos no había una estructura pedagógica, ni, o teor...

14:22 Siempre me dio la sensación de que, en realidad, ellos estaban tan perdidos como nosotros. [...] Sí, a...

14:23 Primero y segundo sobre todo... Quizá era cuando más....

14:65 Sí, no, yo creo que eso evolucionará, imagino que habrá evolucionado también, las clases no serán co...

14:127 la empatía, el conocimiento de lo que enseña y la capacidad didáctica). DM. O sea, los tres perfil...

14:128 Imposible

14:129 Yo tuve un profesor que me marcó, que eso creo que hizo que yo siguiera, porque lo tuve en primero,...

14:130 Lo que pasa es que en general yo creo que había bastante mediocridad y no superaban, no llegaban al...

14:142 Era un poco como decir: hay un grupito de chupa culos de profesor, de X profesores, y siempre son lo...

14:143 Era lo que te decía antes, lo que decíamos antes, que sería maravilloso que todos los profesores con...

- 14:154 La defensa del proyecto no... Aparte, por lo que decía antes Juanma, de que no te explicaban porque, o...
- 14:155 Explicar un concepto, el porque lo has hecho y tal, pero luego...
- 14:156 Porque te hacían hablar en público sin enseñarte hablar en público, o sea, que obligaban a hacerlo,...
- 14:167 Claro, pero cuando eres estudiante lo que piensas... Es un profesor que te motive y te enseñe, no que.....
- 14:168 yo creo que en clase igual que faltaba un poco de motivación al alumnado... Si ves que cuatro están bi...
- 14:169 Tienes que motivar al grupo que no vale y sacar unos objetivos. Igual que en una empresa, que ello...
- 14:172 Pero eso también era una mala gestión de las clases, porque por eso, en proyectos que iban pasando d...
- 14:174 Y sacar lo mejor de ti.
- 14:193 Había un perfil de poli malo, lo que pasa es que era un poli malo y no era ~~ya~~ y era, pero era ofens...

● 102 B1/ profesor didáctica SI

Citas:

- 7:51 pero la verdad Vicente Serra era una maravilla como profesor, para enseñarte y al lado tenía una per...
- 7:52 Yo creo que o es profesional, en el caso de Paco Jarque, que ya de por si se agradece, (...) pero otra...
- 7:80 Lo que dice te interesa y tú tienes interés en desarrollarlo.
- 7:83 Desaparece... El profesor y alumno, es decir, hay persona que está activa profesionalmente, fuera de l...
- 7:155 Veo que hay mejores docentes ahora, o sea, veo que los profesores que nos están dando las materias,...

7:157 Pero, en plan docente, sí que creo que están mejor preparados. Pero también te digo una cosa, creo q...

7:160 Ahora, ya ahora, por lo menos el hecho es que tienes mínimamente que tener una guía docente, tiene...

● 103 B1/ profesor relación buena y cercana

Citas:

7:47 Yo sí que recuerdo una participación ahí... Sí que se implicaban... [...] Recuerdo a los dos pacos, a Paco...

7:48 Sí, yo creo que, a nivel de implicación, yo creo que... [afirmación generalizada]

7:51 pero la verdad Vicente Serra era una maravilla como profesor, para enseñarte y al lado tenía una per...

7:78 Pero el trato era creado por la relación... O sea, hay profesores con los que tienes relación...

7:81 Es que ahí desaparece lo que es profesor alumno....

7:82 Sí, la barrera esa se rompe.

7:83 Desaparece... El profesor y alumno, es decir, hay persona que está activa profesionalmente, fuera de l...

● 104 B1/profesor negativo

Citas:

7:40 no era un profesional tampoco.

14:22 Siempre me dio la sensación de que, en realidad, ellos estaban tan perdidos como nosotros. [...] Sí, a...

14:23 Primero y segundo sobre todo... Quizá era cuando más....

14:61 Eso implicaría tener un conocimiento de tus propios alumnos total... [Risas generalizadas]... Y nadie te...

- 14:62 Que si se presentaban, de dónde venían, qué recursos tenían... Eso sería maravilloso, pero es que no e...
- 14:63 Y desconocimiento también.
- 14:64 El desconocimiento.
- 14:65 Sí, no, yo creo que eso evolucionará, imagino que habrá evolucionado también, las clases no serán co...
- 14:89 Yo creo que la sensación era que tampoco conseguía entender lo que estaba haciendo mal, o sea, a lo...
- 14:90 De su objetividad.
- 14:94 No era metodología.
- 14:95 Era como... te decía que estaba mal y no sabías porqué.
- 14:116 Es lo que intentaba decirte antes en ese sentido, que siempre tuve la sensación de que los profesore...
- 14:117 Tenías que ir mucho detrás de ellos.
- 14:119 Imagínate que llegas allí el primer día y dicen: mira, el diseño es esto, vas a necesitar saber hace...
- 14:126 pero si hubiera sido por el profesorado solo, () yo creo que de ahí nos largamos todos.
- 14:127 la empatía, el conocimiento de lo que enseña y la capacidad didáctica). DM. O sea, los tres perfil...
- 14:128 Imposible
- 14:130 Lo que pasa es que en general yo creo que había bastante mediocridad y no superaban, no llegaban al...
- 14:138 Es que los profesores, muy personajes, entonces... [Risas generalizadas] Yo, lo que me llamaba la atención era los profesores divas, con una corte detrás de alumnos y de profesores y de gentes que...
- 14:139 Que Penita.
- 14:140 El profesor y con la corte detrás, pero de alumnos y de propios profesores delante de él...
- 14:141 y si no entrabas en la cola de besar el santo, ya la tenías liada. Y yo fui del grupo de

no liar la...

14:142 Era un poco como decir: hay un grupito de chupa culos de profesor, de X profesores, y siempre son los mismos los que se llevan los proyectos interesantes, o los que tienen, con los que tienen más manga ancha, que se van de fiesta con ellos y tal...

14:143 Era lo que te decía antes, lo que decíamos antes, que sería maravilloso que todos los profesores con...

14:144 O que les caía bien

14:145 O que les caía, o que parecían diseñadores...

14:154 La defensa del proyecto no... Aparte, por lo que decía antes Juanma, de que no te explicaban porque, o...

14:155 Explicar un concepto, el porque lo has hecho y tal, pero luego...

14:156 Porque te hacían hablar en público sin enseñarte hablar en público, o sea, que obligaban a hacerlo,...

14:162 No, yo creo que eran en muchas ocasiones, el baremo de estos profesores para elegir a los guay...

14:163 Era un rollo, este tío me cae bien o este tío me mola... Lo que decía Batiste, su look, tiene flow, no...

14:167 Claro, pero cuando eres estudiante lo que piensas... Es un profesor que te motive y te enseñe, no que.....

14:169 Tienes que motivar al grupo que no vale y sacar unos objetivos. Igual que en una empresa, que ello...

14:172 Pero eso también era una mala gestión de las clases, porque por eso, en proyectos que iban pasando d...

14:173 Para proyectos, que tiene que estar ahí, que dices, que es muy tú a tú, es como si tuvieras por prim...

14:174 Y sacar lo mejor de ti.

14:175 O sea, que te diga lo que tienes que hacer y el motivo de lo mismo y así con todos, lo que pasa es q...

14:176 Lo que no era de cajón, o sea, eso ya era la repanocha, era lo de las fiestas. [...] Pues

que había pr...

🗣️ 14:177 Yo he suspendido asignaturas por no querer ir a casa del profesor.

🗣️ 14:178 Yo te lo digo porque uno de los profesores con sus fiestas que él luego, los que asistieron a sus fi...

🗣️ 14:179 Porque yo me esforzaba mucho y iba a clase puntual, como el que más, y luego había gente que se apar...

🗣️ 14:181 En medicina, pues a lo mejor un día te puedes ir a tomar una caña con tu profe de lo que sea, pero...

🗣️ 14:182 No has estado en clase porque has acabado durmiendo en casa del profesor, a mí no me parece... A mí no...

🗣️ 14:193 Había un perfil de poli malo, lo que pasa es que era un poli malo y no era, y era, pero era ofens...

● 105 B1/profesor ok

Citas:

🗣️ 7:4 el nivel que tenían y tal, pues, estaba bien, porque también éramos, yo creo, generaciones muy vocac...

🗣️ 7:41 No, pero los que eran más realistas, los que estaban ya trabajando,

🗣️ 7:42 cuando yo entré, contaba cosas, y, como ya había estudiado Artes Gráficas, me miraba a mí a ver si.....

🗣️ 7:47 Yo sí que recuerdo una participación ahí... Sí que se implicaban... [...] Recuerdo a los dos pacos, a Paco...

🗣️ 7:49 Realmente sí

🗣️ 7:51 pero la verdad Vicente Serra era una maravilla como profesor, para enseñarte y al lado tenía una per...

🗣️ 7:76 Cuando, si nosotros nos damos cuenta de eso, ¿como no se van a dar cuenta los profesores? O sea, el...

🗣️ 7:77 y el otro es que está allí, porque la vida le ha llevado allí, y no tiene solución... Y eso no

quier...

7:79 Pero hubiésemos estado de acuerdo los dos: el profesor y el alumno.

7:80 Lo que dice te interesa y tú tienes interés en desarrollarlo.

7:81 Es que ahí desaparece lo que es profesor alumno....

7:82 Sí, la barrera esa se rompe.

7:83 Desaparece... El profesor y alumno, es decir, hay persona que está activa profesionalmente, fuera de l...

7:155 Veo que hay mejores docentes ahora, o sea, veo que los profesores que nos están dando las materias,...

7:162 Si el camino y el fin era ese, fue exitoso, porque todos los que estamos aquí, por lo menos, nos hem...

14:67 Yo, cuando entré nos explicaron el primer día que habían profesores de taller, que era gente de di...

● 106 B2/ profesor profesional NO

Citas:

7:40 no era un profesional tampoco.

7:156 después intentas buscar currículums en Internet, o ver cosas que hayan hecho y prácticamente ninguno...

7:157 Pero, en plan docente, sí que creo que están mejor preparados. Pero también te digo una cosa, creo q...

14:46 yo me acuerdo de PS, delante de un Mac diciendo: María, vine un moment, tu saps aço com vá?... o alg...

14:63 Y desconocimiento también.

14:64 El desconocimiento.

14:69 ¿Quiénes eran esos profesionales, si se puede preguntar?

14:70 Madre mía... Esos eran los profesionales.... [risas con sarcasmo]

14:116 Es lo que intentaba decirte antes en ese sentido, que siempre tuve la sensación de

que los profesore...

14:127 la empatía, el conocimiento de lo que enseña y la capacidad didáctica). DM. O sea, los tres perfil...

14:128 Imposible

● 107 B2/ profesor profesional SI

Citas:

7:41 No, pero los que eran más realistas, los que estaban ya trabajando,

7:42 cuando yo entré, contaba cosas, y, como ya había estudiado Artes Gráficas, me miraba a mí a ver si.....

7:50 Claro, porque, por lo que hablabais antes, eran profesionales, pero de la Publicidad, no de la docen...

7:52 Yo creo que o es profesional, en el caso de Paco Jarque, que ya de por si se agradece, (...) pero otra...

14:67 Yo, cuando entré nos explicaron el primer día que habían profesores de taller, que era gente de di...

14:129 Yo tuve un profesor que me marcó, que eso creo que hizo que yo siguiera, porque lo tuve en primero,...

● 108 C1/ausencia de concepto

Citas:

14:74 falta un dogma muy claro que enseñar en las escuelas. Está todo, es muy difuso

14:75 un concepto claro de lo que es el diseño,

14:77 Si, yo creo que si se generara un dogma claro por parte de los diseñadores, que se trasladara en las...

14:78 Sí, un Corpus.

14:79 Algo que diga: para un buen diseño, que el buen diseño... (Está basado)... En esto, en

esto, en esto...

☞ 14:86 Que al final, si tú no eres consciente de lo que va, de lo que tú estás haciendo, no eres, no puedes...

☞ 14:88 Habían carencias en muchas cosas, pero o sé si esa era una de ellas. Pero yo creo que (...) la gente...

☞ 14:92 Pues por lo menos, o sea, medir las cosas de una manera, de manera homogénea para por lo menos que l...

☞ 14:93 y te pasabas a lo mejor una clase entera con el profesor al lado hablándote, diciéndote esto está ma...

☞ 14:95 Era como... te decía que estaba mal y no sabías porqué.

☞ 14:98 tienes que tener un poco de inquietud sobre lo que estás haciendo para ser conceptualmente bueno y...

☞ 14:116 Es lo que intentaba decirte antes en ese sentido, que siempre tuve la sensación de que los profesore...

☞ 14:118 esto es mucho más de actitud que aptitud. Y al final también es eso, hay gente que lo pillaba ante...

☞ 14:119 Imagínate que llegas allí el primer día y dicen: mira, el diseño es esto, vas a necesitar saber hacer...

● 109 C1/discusión / presentación de trabajos de clase SI

Citas:

☞ 14:152 Sí que es verdad que nos obligaban a exponer el proyecto adelante de la clase ...

Pero era como muy....

☞ 14:153 Sí, era una justificación académica y poco más, no tu cliente de verdad que te dice....

☞ 14:154 La defensa del proyecto no... Aparte, por lo que decía antes Juanma, de que no te explicaban porque, o...

☞ 14:155 Explicar un concepto, el porque lo has hecho y tal, pero luego...

☞ 14:156 Porque te hacían hablar en público sin enseñarte hablar en público, o sea, que obliga-

ban a hacerlo,...

14:194 El departamento de gráfico montaba una especie de tribunal para los proyectos del taller de, o sea,...

● 110 C1/opinión Trabajos reales NO

Citas:

7:132 Porque, por ejemplo, muchos de los trabajos que se hacen en la escuela, vienen empresas que pagan, n...

7:133 es que a mí, hacer los trabajos, yo vengo aquí a aprender pero no hacer trabajos para... (y además el...

14:55 En nuestra época, lo que hacíamos eran proyectos que luego nos pagaban con material,

14:59 Es que además el cliente tenía un mogollón de de...

14:60 Sí, el mareo de las opciones, ¿no?, te refieres....

14:134 Segundo y tercero, sí que te daban la oportunidad esta de... lo de los trabajos de la Generalitat, qu...

● 111 C1/trabajos en grupo

Citas:

14:56 Habían fases que sí. Habían etapas del proceso que sí....

14:58 en nuestra clase, o sea, la investigación se hacía conjunta, pero luego se desarrollaba la línea...

● 112 C1/trabajos individuales

Citas:

14:2 Hombre, quizás... En nuestros estudios, no se fomentó mucho, creo yo, el trabajo en equipo... Eran bas...

- 14:3 Sí, sobre todo los cursos finales, si no recuerdo mal. En los primeros cursos, yo recuerdo, haber he...
 - 14:57 Había trabajos individuales.
 - 14:58 en nuestra clase, o sea, la investigación se hacía conjunta, pero luego se desarrollaba la línea...
-

● 113 C2/medios disponibles NO

Citas:

- 7:43 Cuando estábamos en la escuela no había repro....
- 14:28 En los barracones, no. Y después ya, en el edificio nuevo sí que había PCs.
- 14:29 PCs de secundaria, quedaban.
- 14:31 Medios, había muy poquitos.
- 14:32 Para hacer maquetas, poquísimo, por ejemplo. Y es algo que luego, en la práctica profesional, yo por...
- 14:39 Había una reprografía, pero una reprografía que se tenía que pagar, que dices: bueno bien. Pero que...
- 14:40 Porque lo de los ordenadores, Batiste dice que iban bien, pero yo me acuerdo de estar, a lo mejor, m...
- 14:42 Yo recuerdo haber visto un Mac o dos, en clase de proyectos, y ya era, vamos, la bomba. Pero en las...
- 14:43 Pero, a día de hoy es lo que dice él... [Refiriéndose a TT]... Ni siquiera hemos tenido medios.
- 14:47 Muy pirata para un centro público.
- 14:48 es un poco a la tendencia de toda la educación de tú te lo guisas, tú te compras los libros, tú te h...
- 14:51 Que yo entiendo que si es público, no hay recursos y lo que quieras,
- 14:52 Claro, de pronto un alumno no se puede comprar el, ningún programa.

● 114 C2/medios disponibles SI

Citas:

- 7:44 Y para mí fue una maravilla, o sea, esto era como hacer la carta de los Reyes Magos, que, comenzar q...
- 14:44 Sí que es verdad que la gente, hubo una moda de llevar tu propio portátil, por las tipografías y... [...]

● 115 C3/aprender profesión calle

Citas:

- 7:63 Yo empecé en una, en un estudio de diseño de comunicación local, que era de puta madre, o sea, éra...
- 7:64 Te cuento, yo creo que los demás estamos en ese caso también.
- 7:65 En la calle no, trabajando. [Afirmaciones generalizadas]
- 7:66 En la propia experiencia.
- 7:145 ¿Pero como diseñador gráfico? Como diseñador, tú te has formado más...
- 7:146 Trabajando
- 7:147 Trabajando, exactamente eso es a lo que me refiero.

● 116 C3/aprender profesión NO

Citas:

- 14:29 PCs de secundaria, quedaban.
- 14:32 Para hacer maquetas, poquísimo, por ejemplo. Y es algo que luego, en la práctica profesional, yo por...
- 14:46 yo me acuerdo de PS, delante de un Mac diciendo: María, vine un moment, tu saps aço com vá?... o alg...
- 14:47 Muy pirata para un centro público.

- 14:53 Yo recuerdo, cuando yo entré en la escuela yo trabajaba ya, estaba en Súper Deportes, en el periódico...
- 14:76 Los profesionales, que pasa que cuando... ¿Porque le funciona la fórmula profesional? Porque el profes...
- 14:86 Que al final, si tú no eres consciente de lo que va, de lo que tú estás haciendo, no eres, no puedes...
- 14:108 Ser diseñador gráfico es eso, es, puede trabajar a lo mejor en cine, puede trabajar en televisión, e...
- 14:112 O espacio expositivo.
- 14:151 Una cosa, cuando tú sales no te enseñan, evidentemente, aunque habrá matices, es que nuestro traba...
- 14:153 Sí, era una justificación académica y poco más, no tu cliente de verdad que te dice....
- 14:173 Para proyectos, que tiene que estar ahí, que dices, que es muy tú a tú, es como si tuvieras por prim...
- 14:195 Por eso digo que la expresión oral y escrita es fundamental en todos los ámbitos, pero en profesio...
- 14:196 Hay muchas carencias, yo creo que en este impas entre tecnológico y cultural, el diseño ha cambiado...

● 117 C3/aprender profesión SI

Citas:

- 7:20 yo he tenido una trayectoria, yo de ahí he salido a una agencia, después trabajé en un sitio y despu...
- 7:25 Y cuando yo llego a la estructura grande, sé cosas que ellos no saben, alguna cosa sé que ellos no s...
- 7:27 Salías, he, pensando de que sabías muchas cosas, y eso es bueno también, ¿no?, porque te hace atrev...
- 7:33 Yo creo que la escuela fue () un sitio donde nos juntamos, donde aprendimos cosas que

no sabíamos,...

7:50 Claro, porque, por lo que hablabais antes, eran profesionales, pero de la Publicidad, no de la docen...

7:51 pero la verdad VS era una maravilla como profesor, para enseñarte y al lado tenía una per...

7:58 Era lo mismo que artístico, no tenía un enfoque comunicacional ni... Era un enfoque artístico.

7:83 Desaparece... El profesor y alumno, es decir, hay persona que está activa profesionalmente, fuera de l...

7:162 Si el camino y el fin era ese, fue exitoso, porque todos los que estamos aquí, por lo menos, nos hem...

14:76 Los profesionales, que pasa que cuando... ¿Porque le funciona la fórmula profesional? Porque el profes...

14:129 Yo tuve un profesor que me marcó, que eso creo que hizo que yo siguiera, porque lo tuve en primero,...

14:186 que me marcó, que la escuela es un acelerador de tu carrera profesional, que a lo mejor no habiendo...

● 118 C3/cambios en contenidos asignaturas

Citas:

14:84 es verdad que a lo mejor cascarte una asignatura así en primero, que tienes la cabeza no sé dónde...

14:109 Por ejemplo, el packaging es muy interesante y en la escuela poquísimo... Poquísimo.

14:111 Poquísimo. O eso, créditos, audiovisual, motion graphics, lo que sea.

14:112 O espacio expositivo.

14:175 O sea, que te diga lo que tienes que hacer y el motivo de lo mismo y así con todos, lo que pasa es q...

14:197 Y hacerla accesible también para que los amigos ejecutivos y gente de marketing, y las escuelas de...

● 119 C3/carencias

Citas:

7:1 En mi caso es contradictorio, porque, efectivamente, se detectan carencias, ¿no? Sobre todo, cuando...

7:9 pero, al mismo tiempo, en cuanto empiezas a trabajar, yo empecé como freelance para una agencia de p...

7:10 nos movemos en un entorno profesional que, donde continuamente hay cambios tecnológicos, que te obli...

7:11 Entonces, son cosas que nosotros no experimentamos en la escuela, pero...

7:38 En la escuela, pues, en la escuela, es verdad, muchos defectos algunos profesores

14:30 Que no sabían para lo que eran...

14:31 Medios, había muy poquitos.

14:32 Para hacer maquetas, poquísimo, por ejemplo. Y es algo que luego, en la práctica profesional, yo por...

14:40 Porque lo de los ordenadores, Batiste dice que iban bien, pero yo me acuerdo de estar, a lo mejor, m...

14:46 yo me acuerdo de PS, delante de un Mac diciendo: María, vine un moment, tu saps aço com vá?... o alg...

14:49 existen opciones para no tener que comprar una tipografía, en las que tú pagas una parte para que el...

14:50 Y eso no mola, porque en realidad había que proveer al alumno de recursos...

14:54 Luego ya sí que trajeron en el segundo año, pero no tiene nada que ver...

14:68 realmente se veía el profesor que tenía a lo mejor vocación por enseñar, y luego estaba el diseñad...

14:70 Madre mía... Esos eran los profesionales.... [risas con sarcasmo]

- ☞ 14:76 Los profesionales, que pasa que cuando... ¿Porque le funciona la fórmula profesional?
Porque el profes...
- ☞ 14:86 Que al final, si tú no eres consciente de lo que va, de lo que tú estás haciendo, no eres,
no puedes...
- ☞ 14:88 Había carencias en muchas cosas, pero o sea, si esa era una de ellas. Pero yo creo
que (...) la gente...
- ☞ 14:91 al final el que tienes al lado te puede hacer un cartel que es un desastre, pero que está
bien compu...
- ☞ 14:95 Era como... te decía que estaba mal y no sabías porqué.
- ☞ 14:107 Y la apertura de posibilidades, yo creo que también es una carencia en lo que es la
formación de las...
- ☞ 14:108 Ser diseñador gráfico es eso, es, puede trabajar a lo mejor en cine, puede trabajar en
televisión, e...
- ☞ 14:109 Por ejemplo, el packaging es muy interesante y en la escuela poquísimo... Poquísimo.
- ☞ 14:110 Nada.
- ☞ 14:111 Poquísimo. O eso, créditos, audiovisual, motion graphics, lo que sea.
- ☞ 14:112 O espacio expositivo.
- ☞ 14:113 Si en la escuela era 50 % marca, otros 40 cartel y el resto editorial... [Conversaciones
superpuestas]...
- ☞ 14:114 El Flash para aprender el software, no para generar un proyecto con sus tres fases....
- ☞ 14:131 Yo, lo que noté fue en tercero la relajación,
- ☞ 14:132 y luego yo en tercero vi que bajaban el listón en cuanto a exigencia.
- ☞ 14:135 Y en segundo y tercero si te metías en esos fregados, pues sí que tenías ahí una
carencia de trabajo
- ☞ 14:151 Una cosa, cuando tú sales no te enseñan, evidentemente, aunque habrá matices, es
que nuestro traba...
- ☞ 14:152 Sí que es verdad que nos obligaban a exponer el proyecto adelante de la clase ...
Pero era como muy....
- ☞ 14:167 Claro, pero cuando eres estudiante lo que piensas... Es un profesor que te motive y te

enseñe, no que.....

14:195 Por eso digo que la expresión oral y escrita es fundamental en todos los ámbitos, pero en profesio...

14:196 Hay muchas carencias, yo creo que en este impas entre tecnológico y cultural, el diseño ha cambiado...

● 120 C3/valoraciones contenidos negativas

Citas:

14:46 yo me acuerdo de PS, delante de un Mac diciendo: María, vine un moment, tu saps aço com vá?... o alg...

14:70 Madre mía... Esos eran los profesionales.... [risas con sarcasmo]

14:74 falta un dogma muy claro que enseñar en las escuelas. Está todo, es muy difuso

14:76 Los profesionales, que pasa que cuando... ¿Porque le funciona la fórmula profesional? Porque el profes...

14:85 Porque sí que te das cuenta cuando sales de la escuela que de repente hay millones de libros, millon...

14:86 Que al final, si tú no eres consciente de lo que va, de lo que tú estás haciendo, no eres, no puedes...

14:87 yo creo que mucha gente, como has dicho tú, que al final éramos cinco, mucha gente se caía porque no...

14:88 Habían carencias en muchas cosas, pero o sé si esa era una de ellas. Pero yo creo que... (..) la gente...

14:89 Yo creo que la sensación era que tampoco conseguía entender lo que estaba haciendo mal, o sea, a lo...

14:92 Pues por lo menos, o sea, medir las cosas de una manera, de manera homogénea para por lo menos que l...

14:93 y te pasabas a lo mejor una clase entera con el profesor al lado hablándote, diciéndote esto está ma...

- 14:114 El Flash para aprender el software, no para generar un proyecto con sus tres fases....
- 14:131 Yo, lo que noté fue en tercero la relajación,
- 14:132 y luego yo en tercero vi que bajaban el listón en cuanto a exigencia.
- 14:138 Es que los profesores, muy personajes, entonces... [Risas generalizadas] Yo, lo que me llamaba la aten...
- 14:139 Que Penita.
- 14:140 El profesor y con la corte detrás, pero de alumnos y de propios profesores delante de él...
- 14:141 y si no entrabas en la cola de besar el santo, ya la tenías liada. Y yo fui del grupo de no liar la...
- 14:142 Era un poco como decir: hay un grupito de chupa culos de profesor, de X profesores, y siempre son lo...
- 14:151 Una cosa, cuando tú sales no te enseñan, evidentemente, aunque habrá matices, es que nuestro traba...

● 121 C3/valoraciones contenidos positivas

Citas:

- 7:48 Sí, yo creo que, a nivel de implicación, yo creo que... [afirmación generalizada]
- 7:83 Desaparece... El profesor y alumno, es decir, hay persona que está activa profesionalmente, fuera de l...

● 122 D2/problemas descripción

Citas:

- 7:134 Claro, haces de todo porque tienes un estudio, ¿no?, y al final tú eres diseñador y lo que querías s...
- 7:135 No les doy ningún consejo, porque mi consejo es: olvídate de montarte un estudio y vete a trabajar p...

7:136 Vender, salir a venderte. ¿Como qué? Como diseñador gráfico...

7:137 Si a promocionarte.

14:191 cuando haces un proyecto lo puedes acometer mejor y saber cuándo está bien súper rápido, quiero deci...

● 123 E1/actitud prof. lejana

Citas:

14:127 la empatía, el conocimiento de lo que enseña y la capacidad didáctica). DM. O sea, los tres perfil...

14:130 Lo que pasa es que en general yo creo que había bastante mediocridad y no superaban, no llegaban al...

14:168 yo creo que en clase igual que faltaba un poco de motivación al alumnado... Si ves que cuatro están bi...

● 124 E2/Utilidad de la carrera NO

Citas:

14:183 Bueno, yo, personalmente, estoy donde estoy, no gracias a la escuela, eso lo tengo claro.

14:185 Para haber invertido cuatro años de mi vida, joder, muy poco. Son cuatro años que yo no recupero.

● 125 E2/Utilidad de la carrera SI

Citas:

14:184 Algo sí que has aprendido en esa etapa.

● 126 E3/profesión frente titulo

Citas:

- 7:111 yo recuerdo que, en nuestra época, el tema era: el título da igual, lo que importa es tu carpeta de...
 - 14:229 Y después cuando yo en foros y tal, sí, que el título no te lo piden en ningún lado y tal. Ya, per...
 - 14:231 Evidentemente, para conseguir trabajo no, pero para lo social....
 - 14:238 O sea, tu valía no se demuestra con el título.
-

● 127 E3/uso título situaciones

Citas:

- 7:112 Entonces, efectivamente, no había un reconocimiento. En mi caso, creo que para lo único que sirvió e...
- 14:229 Y después cuando yo en foros y tal, sí, que el título no te lo piden en ningún lado y tal. Ya, per...
- 14:232 Yo, es que lo del título, sí que le doy bastante importancia, por varias cosas. Primero que cuando v...
- 14:233 Quieras o no, la gente no sabe lo que es diseño gráfico y entonces cuando tú (...), cuando dices: va,...
- 14:234 Sí, yo creo que a nivel social ayuda. Y después, en LinkedIn y en Infojobs y todo esto, en muchas of...
- 14:235 el dirá en una lista o lo que sea verá los rangos: primero está licenciatura, después diplomatura, d...
- 14:236 Pero ves como a mí ese sector de la educación me ha llamado la atención, el yo tener el título para...
- 14:237 Ahora pedirlo sirve para lo que sirve, para tu madre. Tú, algo para si quieres dar clase... para opo...
- 14:239 pero es que hay sitios que, por ejemplo, tú... [...] Si tienes un montón de 100 currículos, el que no...

14:240 Sí, pero nunca, cuasi en un taco así de currículums, pues van a quitar los que no tienen... Pero si la...

14:241 Yo, la definiendo como un arma competitiva. No te va a salvar, pero te va a ayudar en el negocio, es...

14:242 pues que eso contribuye a enderezar un poco la profesión. Y ya sustentarla sobre una base más...

● 128 E3/uso/valoración título NO

Citas:

7:95 Hablando de título, yo no he ido a recoger mi título.

7:96 Ni yo.

7:97 Yo fui a recogerlo porque mi hermana fue a recogerlo. Dijo: oye, tú tienes el título ahí.

7:111 yo recuerdo que, en nuestra época, el tema era: el título da igual, lo que importa es tu carpeta de...

7:112 Entonces, efectivamente, no había un reconocimiento. En mi caso, creo que para lo único que sirvió e...

14:227 ¿Que opináis de lo de título sí, título no? Os voy a decir mi opinión: título sí para que mi madre v...

14:243 Es que el diseño muchas veces no es necesario. O sea, es algo útil... [Comentarios superpuestos]... Es a...

● 129 E3/uso/valoración título SI

Citas:

14:102 Como tenemos amigos que se han metido de profesores de instituto y oye, pues, con la carrerita les h...

14:228 Pero a nivel social es un reconocimiento, yo creo, o sea, yo lo digo, para mi madre el que yo haya e...

- 14:229 Y después cuando yo en foros y tal, sí, que el título no te lo piden en ningún lado y tal. Ya, per...
- 14:230 Pero esto es un poco también lo que estábamos hablando antes, el título sí, pero si él, lo que detrá...
- 14:231 Evidentemente, para conseguir trabajo no, pero para lo social....
- 14:232 Yo, es que lo del título, sí que le doy bastante importancia, por varias cosas. Primero que cuando v...
- 14:233 Quieras o no, la gente no sabe lo que es diseño gráfico y entonces cuando tú (...), cuando dices: va,...
- 14:234 Sí, yo creo que a nivel social ayuda. Y después, en LinkedIn y en Infojobs y todo esto, en muchas of...
- 14:235 el dirá en una lista o lo que sea verá los rangos: primero está licenciatura, después diplomatura, d...
- 14:236 Pero ves como a mí ese sector de la educación me ha llamado la atención, el yo tener el título para...
- 14:241 Yo, la definiendo como un arma competitiva. No te va a salvar, pero te va a ayudar en el negocio, es...
- 14:242 pues que eso contribuye a enderezar un poco la profesión. Y ya sustentarla sobre una base más...

● 130 F1/desconocimiento social

Citas:

- 14:11 Y eso sigue pasando. [...] La misma desmotivación, la misma falta de interés por el tema, confusión,...
- 14:180 Claro, si queremos que la gente entienda el diseño como una cosa seria y que empiecen a pagarlo y no...
- 14:226 La gente no sabe lo que es el diseño, mi padre aun me manda a casa de sus amigos para que le arregle...

● 131 F1/desprecio e irrelevancia general

Citas:

- 7:31 Después ha venido una crisis y lo que ha pasado es que ha venido un fenómeno low-cost. A parte de se...
- 7:60 Ahora... [Risas.] no te pueden atender, no te cogen el teléfono... [...] No tiene tiempo ni para dedicarte...
- 7:100 pero la profesión la hemos malogrado nosotros... La hemos denigrado nosotros, hacemos ilustraciones...
- 7:101 Entonces, el problema para mí ha sido que el diseñador gráfico ha sido un pintamonas, es decir, y en...
- 7:102 No se ha hecho valer porque el engranaje del sistema no hace valer, no lo hace la sociedad, no lo ha...
- 7:103 Si me dices de ahora te doy la razón. Pero en su día, cuando podíamos, no lo hicimos. Y era el "es...
- 7:104 Yo creo que están bien porque los diseñadores, hay un mundo de agencias y a nivel de diseñadores, un...
- 7:105 Es que hemos trabajado para nosotros. Hemos trabajado para darnos gusto. A nosotros y al sector.
- 7:106 Exacto, y nos hemos creído también que estábamos en esa nebulosa, que esto iba a ser eterno, y efect...
- 7:107 Defender nuestra profesión.
- 7:108 Pero es que no lo hemos sabido explicar, no lo hemos sabido vender. Entonces, claro, la sociedad se...
- 7:109 Y no solo nos vemos afectados () por los guerrilleros, es decir, por la gente que se ha disgregado...
- 7:112 Entonces, efectivamente, no había un reconocimiento. En mi caso, creo que para lo único que sirvió e...
- 7:122 Sí, pero porque, a lo mejor, hemos dejado de hacer cosas que debíamos hacer... Es

que yo creo, siempre...

7:131 Por ejemplo, la administración sigue convocando concursos, me da igual si es modelo llamado proyecto...

7:140 El problema es que cuando las cosas van bien hay sitio para muchos, y cuando las cosas van mal hay s...

7:143 Ofrecer más cosas está bien, pero el ofrecer más cosas la misma persona, o el mismo individuo, o el...

7:144 Yo, todo el rato estoy diciendo que hemos llegado tarde porque no nos hemos formado.

7:153 A mí, lo que me preocupa del auge tecnológico, o como se llame, () es que no lo veo negocio. O sea...

14:12 Es una disciplina más o menos reciente.

14:180 Claro, si queremos que la gente entienda el diseño como una cosa seria y que empiecen a pagarlo y no...

14:199 Pero es que esa actitud, incluso en una empresa grande, una empresa privada, pues oye, yo que sé, es...

14:200 Eso sí que no... Eso es muy chungo... Eso hace mucho daño... Y se está haciendo hoy.

14:201 Eso, por descontado.

14:202 El no valorar el diseño, o sea, no... Y además dan una imagen errónea () a la sociedad, de lo que es e...

14:206 Pero pagar 3.000 € por la imagen del Ricardo Tormo, ¿qué imagen estás dando tú al tejido empresarial...

14:209 Están bajando mucho el listón. A nivel económico me refiero, ¿he?

14:210 El problema es que a día de hoy nadie cobra 2000 € por una marca, a no ser que te llamen de fuera, o...

14:211 yo creo que igual también es una acción en plan de repente, los diseñadores que después de 25 años d...

14:213 Yo creo que es verdad que a nivel de imagen no nos favorece en el sentido que si de repente viene un...

- 14:215 Entre los acuerdos que se están acordando con el gobierno y tal, pues vale, cedemos a lo que nos e...
- 14:216 Yo voy por la calle y cada vez tengo más la sensación de que la gente que me rodea es como gente...
- 14:217 el diseño es para países desarrollados. [...] Y otra es, aparte de lo que tú dices de que las crisis s...
- 14:218 tú imagínate si esa gente que no puede casi vivir con su vida que visión va a tener de que le plan...
- 14:219 en diseño, y tú, cuando coges en Suiza un avión enseguida ves en las sillas, en todo, es que te das...
- 14:220 Pero porque también es una cuestión de, no es que hayamos sido muy modernos nunca a nivel visual...
- 14:221 En Suiza o en Alemania llevan, lleva mucho tiempo y hay muchos diseñadores y hay, pues eso, los letr...
- 14:222 No has tenido 40 años de dictadura.
- 14:223 En Madrid es donde están las cuentas. Pero no está la cultura del diseño en Madrid instaurada. El ca...
- 14:224 Evidentemente, la crisis ha afectado mucho, pero aquí, por ejemplo, la feria es un proyectazo, la fe...
- 14:225 Habido mucha industria. En el País Vasco porque tenían las navieras, en Cataluña porque siempre han...
- 14:226 La gente no sabe lo que es el diseño, mi padre aun me manda a casa de sus amigos para que le arregle...
- 14:230 Pero esto es un poco también lo que estábamos hablando antes, el título sí, pero si él, lo que detrá...

● 132 F1/diseñador artista

Citas:

- 7:17 Ciñámonos a los que querían dedicarse a esto. Tuvimos la suerte de que, no es que fuéramos pioneros,...
- 7:104 Yo creo que están bien porque los diseñadores, hay un mundo de agencias y a nivel de diseñadores, un...
- 7:105 Es que hemos trabajado para nosotros. Hemos trabajado para darnos gusto. A nosotros y al sector.
- 7:123 Pero luego está también el tema del estilo, ¿no? (...) Yo siempre lo he comparado con Mariscal. Marisc...
- 7:124 Tú contactas con Mariscal. Que estaba trabajando para nosotros también, pero hemos comprado un Marisc...
- 7:125 Le estás pidiendo una marca a Mariscal. Mariscal no te va a hacer una marca tipo CCA, con tal, ¿no?,...
- 7:128 Para que no sé quién te diga: hostia, que marca tan de puta madre has hecho, hostia que arte, hostia...
- 7:166 Y yo creo que se sigue aquí cultivando lo que comentaba antes, el mito Pepe Gimeno, el mito fulanito...

● 133 F1/diseñador profesional

Citas:

- 7:29 Eso es verdad. O sea, quien hacía publicidad en la tele vendía, y quien no, no. [...] Entonces, nuestr...
- 7:55 el nicho de las escuelas de Artes y Oficios y de las escuelas de Artes Aplicadas, allí es donde íbam...
- 7:56 Gráfico sí... se valora en esa época... De no saber cómo llamarse a hacer una profesión.
- 7:57 Mira que había cartelistas, había gente que estaba haciendo cosas ya, durante todo ese

tiempo... [Afir...

7:59 y cuando uno iba a una empresa, a visitar una empresa de un cliente, que se supone que el cliente ya...

7:67 Y la gente era benévola, ¿he? Te equivocabas y decían... Entendían que estabas haciendo algo nuevo, qu...

7:103 Si me dices de ahora ☹te doy la razón. Pero en su día, cuando podíamos, no lo hicimos. Y era el "es...

7:139 Otra cosa es tener un, unos signos de identidad como es Mariscal, o como son otras empresas, ya te e...

14:212 La Nau, el socialismo, todo eso, apoyando el diseño a lo bestia, mogollón de visibilidad y no sé qué...

● 134 F1/motivos de intrusismo

Citas:

7:31 Después ha venido una crisis y lo que ha pasado es que ha venido un fenómeno low-cost. A parte de se...

7:32 No, y como tiene para elegir, seguro que tiene al lado de su casa, o dentro de casa, o una sobrina,...

7:98 Yo recuerdo que, cuando trabajamos con fotocomposición, las fotocomposiciones eran empresas. Después...

7:99 Porque somos intrusos también.

7:100 pero la profesión la hemos malogrado nosotros... La hemos denigrado nosotros, hacemos ilustraciones...

7:109 Y no solo nos vemos afectados () por los guerrilleros, es decir, por la gente que se ha disgregado...

7:110 O sea, una empresa está haciendo su nave, o está remodelando sus oficinas con una empresa de arquite...

7:121 No, pero me refiero que estábamos hablando del intrusismo, como que nosotros somos

los, las víctimas...

7:131 Por ejemplo, la administración sigue convocando concursos, me da igual si es modelo llamado proyecto...

7:132 Porque, por ejemplo, muchos de los trabajos que se hacen en la escuela, vienen empresas que pagan, n...

7:139 Otra cosa es tener un, unos signos de identidad como es Mariscal, o como son otras empresas, ya te e...

7:141 Yo también pienso que la tecnología ha influido mucho, claro, que es lo que decíamos antes, que cual...

7:153 A mí, lo que me preocupa del auge tecnológico, o como se llame, () es que no lo veo negocio. O sea...

7:165 Exactamente. Después, están las herramientas que te hacen cualquier cosa de forma rápida, ¿no?, que...

14:198 Pero no frivolidad por él, sino porque él no es un profesional y se está dedicando a eso y la relaci...

14:199 Pero es que esa actitud, incluso en una empresa grande, una empresa privada, pues oye, yo que sé, es...

● 135 F1/necesidad de reconocimiento

Citas:

7:106 Exacto, y nos hemos creído también que estábamos en esa nebulosa, que esto iba a ser eterno, y efect...

7:107 Defender nuestra profesión.

7:131 Por ejemplo, la administración sigue convocando concursos, me da igual si es modelo llamado proyecto...

7:139 Otra cosa es tener un, unos signos de identidad como es Mariscal, o como son otras empresas, ya te e...

14:203 pero parece ser que la cosa está evolucionando hacia tener en cuenta el diseño, la

imagen de mar...

14:205 Hay mucho esfuerzo por hacer para que la gente se mentalice de que el diseño es importante... A lo mej...

14:206 Pero pagar 3.000€ por la imagen del Ricardo Tormo, ¿qué imagen estás dando tú al tejido empresarial...

14:208 Es que hay la sensación de que los diseñadores están haciendo también un esfuerzo para... Creo yo...

14:209 Están bajando mucho el listón. A nivel económico me refiero, ¿he?

14:210 El problema es que a día de hoy nadie cobra 2000 € por una marca, a no ser que te llamen de fuera, o...

14:216 Yo voy por la calle y cada vez tengo más la sensación de que la gente que me rodea es como gente...

14:217 el diseño es para países desarrollados. [...] Y otra es, aparte de lo que tú dices de que las crisis s...

14:225 Habido mucha industria. En el País Vasco porque tenían las navieras, en Cataluña porque siempre han...

● 136 F1/reconocimiento soluciones

Citas:

7:113 respecto al reconocimiento de la profesión, que vale, que ente, aparte de la guerrilla que puede h...

7:114 Está el modelo colegio profesional, [afirmaciones] ya sería un paso. (...) hay una intención en esa l...

7:115 debe ir paralelo, porque tú, al sistema, también lo puedes forzar. Estamos hablando de vender la mot...

7:116 pues quiero estar ahí, quiero ver qué es lo que pasa respecto a este tema, porque sería un instrumen...

7:117 que sería imposible, es decir, yo tengo que contratar un diseño... Primero que sea co-

legiado. [asentim...

7:118 Han quitado muchísimos colegios profesionales, o sea, muchísimos colegios profesionales han desapare...

7:139 Otra cosa es tener un, unos signos de identidad como es Mariscal, o como son otras empresas, ya te e...

7:142 Por eso hablaba yo, de intentar ofrecer más cosas. O sea, que las cosas fueran consecuencia de un...

7:148 Yo creo que lo más importante de todo es () estudiar. No seguir estudiando, sino en cada proyecto...

7:149 La dificultad está ahí, ¿no? El estudiar, el ver cómo puedes sacar la cabeza por ahí, y diferenciars...

14:204 No obstante, yo creo que tenemos que ser un poco talibanes en ese sentido, e intentar, pues eso, ten...

14:205 Hay mucho esfuerzo por hacer para que la gente se mentalice de que el diseño es importante... A lo mej...

14:207 Hay gente que se planta. Y, depende del proyecto, hay que plantarse y decir es que esto, ¿tú sabes l...

14:214 Si hacemos, por este tipo de trabajos, hacemos un esfuerzo, nos bajamos un poco los pantalones, para...